

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JEAN-RENÉ LAPOINTE

LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION NON VERBALE DANS LA
DYNAMIQUE D'UNE CLASSE DU PRIMAIRE

MAI 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À tous ceux qui, pour ce travail, ont fait des sacrifices.

À Cathy, Marianne, Louis, Maxim et Mickaëlle.

À Audrey aussi...

REMERCIEMENTS

Cathy Lambert, mon amour, ma conjointe et bientôt mon épouse, tu m'as aidé de plusieurs façons. Depuis que tu es entrée dans ma vie, plusieurs événements prodigieux m'arrivent. Mickaëlle et Maxim, deux merveilleux enfants de plus, des études qui avancent, des loisirs agréables, des rires, des larmes, mais jamais d'ennui. Qu'il est agréable de vivre avec toi. Tu me comprends et m'acceptes comme je suis. Tu es ouverte aux changements que m'apporteront des études plus poussées. Merci pour tout.

Je tiens aussi à remercier François Guillemette, un directeur hors pair, un fin conseiller et un collaborateur fidèle et intègre. Il a toujours été présent, disponible pour moi tout au long de ce mémoire. Et il l'est encore... C'est un réel bonheur d'être accompagné de la sorte, d'être si soutenu, si encouragé. François a cru en ce mémoire depuis le tout début, souvent même plus que moi. Il n'y aurait vraisemblablement aucun mémoire si François n'avait été là pour moi.

Je trouve important de remercier les membres de ma famille et les amis qui, souvent à leur insu, ont su m'insuffler l'énergie qui, parfois, venait à manquer. Mes enfants, Marianne et Louis, vous êtes pour moi une grande source de fierté. Mes parents, François et Jeannôt, qui ont la gentillesse d'être fiers de moi, ma sœur Marie-Christine, ma correctrice que j'aime, mon beau-frère et ami Stéphane, mon grand ami Pierre et tous les autres. Merci à Audrey qui, au tout début de l'aventure de la maîtrise, a été là pour m'épauler. Merci pour toutes les concessions que tu as faites.

Merci à l'Université du Québec à Chicoutimi, à mesdames Pauline Minier, Marta Anadon et Monique L'Hostie. Merci à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui m'a ouvert grandes ses portes. Un merci spécial au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et aux citoyens contribuables, qui m'ont apporté une aide financière généreuse au bon moment, ainsi qu'aux programmes de bourses de l'Industrielle Alliance et de la fondation Pierre et Gisèle Laberge.

Finalement, je ne pourrais oublier de remercier les enseignants formidables qui ont bien voulu s'astreindre à participer aux nombreux entretiens. Merci d'être toujours si passionnés.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	6
RÉSUMÉ	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I.....	10
LA PROBLÉMATIQUE.....	10
1.1 Le problème général de recherche.....	11
1.2 Le problème spécifique de recherche	15
1.3 La question de recherche	16
1.4 Les objectifs de recherche	17
1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	17
CHAPITRE II	19
CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 Le concept d'ambiance éducative.....	20
2.1 Le concept d'ambiance éducative.....	21
2.2 Le concept de pratique enseignante.....	21
2.3 Des pratiques enseignantes cohérentes et harmonieuses	22
2.4 Brève définition du concept de communication	23
2.5 Le concept de communication non verbale (CNV)	24
2.6 Les signes non verbaux de l'enseignant	26
CHAPITRE III	28
MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 Construction de la problématique.....	28
3.2 Construction du cadre conceptuel.....	29
3.3 Collecte de données	29
3.3.1 L'échantillon de répondants.....	29
3.3.2 Le choix de l'instrument de collecte	31
3.3.3 Choix méthodologiques de collecte et d'analyse des données	34

CHAPITRE IV	39
RÉSULTATS	39
4. 1 Les conceptions des enseignants	39
4.1.1 La collaboration enseignant-élèves	40
4.1.2 Caractéristiques de l'ambiance éducative	44
4.1.3 Une gestion de classe différenciée	47
4.1.4 Des outils et des méthodes de gestion de classe priorisés.....	49
4.1.5 L'importance des signes non verbaux.....	50
4.1.6 Les différents rôles de la CNV dans la saine gestion d'une classe	52
4.2 Les stratégies des enseignants	56
4.2.1 La stratégie générale de CNV	56
4.2.2 Des stratégies d'interventions spécifiques de CNV	57
4.2.2.1 Les expressions faciales ou «parler avec le visage»	58
4.2.2.2 Les déplacements, la situation géométrique et la proximité	62
4.2.2.3 L'apparence physique et les artéfacts	65
4.2.2.4 La posture, le rythme du corps et les gestes planifiés	66
4.2.2.5 Les comportements paraverbaux.....	68
4.2.2.6 L'humour	71
4.2.2.7 Des stratégies inusitées	73
4.3 La combinaison de plusieurs signes non verbaux.....	73
CHAPITRE V	77
DISCUSSION DES RÉSULTATS	77
5.1 Synthèse des résultats	77
5.2 Discussion autour de la relation maître-élèves	83
5.2.1 Les caractéristiques de personnalité propres à l'enseignant	84
5.2.2 Le rapport de places dans les rapports sociaux.....	85
5.3 Discussion autour du concept d' <i>ambiance éducative</i> de classe.....	87
5.4 Discussion autour du concept de <i>communication</i>	88
5.5 Discussion sur les stratégies de CNV	91
5.6 L'apport et les limites de cette recherche	100
CONCLUSION	103
RÉFÉRENCES.....	105

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : carte conceptuelle	p.21
Figure 2 : La boucle des relations antécédents-conséquences dans la dynamique d'une saine ambiance éducative	p.47
Figure 3 : Différents rôles de la CNV comme stratégies de gestion de classe	p.56
Figure 4 : Différents éléments de la vie en classe intervenant dans le processus de création et de maintien d'une saine ambiance éducative	p.80
Figure 5 : Différents rôles de la CNV dans la gestion de classe des enseignants experts	p.81
Figure 6 : Des stratégies spécifiques de CNV des enseignants experts en gestion de classe	p.83
Figure 7 : Schéma de Shannon & Weaver selon une approche télégraphique de la communication	p.91
Figure 8 : Utilisation des signes non verbaux par les enseignants	p.93

RÉSUMÉ

La gestion de la classe est un aspect omniprésent dans l'exercice quotidien de l'enseignant qui doit, pour assumer cette responsabilité particulière, mettre à profit ses connaissances, ses habiletés et mobiliser tous ses outils et toutes ses stratégies d'intervention. Parmi celles-ci, les signes non verbaux émis par l'enseignant peuvent s'avérer très utiles pour créer et maintenir une saine ambiance éducative.

Pour notre recherche, les stratégies de communication non verbale (CNV) des enseignants sont étudiées comme étant un outil de gestion de classe qui est à la fois utile à tout enseignant, mais qui demeure exploité de façon inégale et ambiguë chez les praticiens. Le devis méthodologique utilisé permet d'obtenir des résultats qui mettent en lumière le rôle prépondérant que joue le langage implicite de l'enseignant dans la saine gestion d'une classe du primaire.

Au regard des données fournies par les participants lors de notre recherche, il ressort que les praticiens experts en gestion de classe utilisent de multiples stratégies de CNV qui, selon eux, facilitent grandement la création et le maintien d'une saine ambiance éducative dans leur classe du primaire. De plus, les enseignants experts sont conscients de leurs principales intentions pédagogiques et savent identifier les comportements qu'ils souhaitent reproduire ou développer chez leurs élèves. Par le fait même, leurs comportements non verbaux sont empreints de clarté et de précision pour les élèves qui ont appris à les décoder, ce qui explique en grande partie l'aisance qu'ils ont à gérer leur classe de façon harmonieuse. Également, les participants se disent proches de leurs élèves, de différentes manières. L'utilisation efficace des signes non verbaux s'avère être pour eux un outil utile afin de s'approcher des élèves, d'entrer en contact, d'instaurer la relation. Enfin, notre recherche a permis de mieux comprendre les différentes manifestations des stratégies de communication non verbales utilisées par l'enseignant. Cette compréhension des stratégies pourrait ainsi

contribuer à l'amélioration de la formation des futurs enseignants, en les préparant à investir sur l'établissement d'un contexte de classe favorable.

INTRODUCTION

La gestion de la classe constitue un enjeu important pour les enseignants du primaire. Lorsqu'ils abordent la gestion de classe, les auteurs dans le domaine la dépeignent souvent comme une entreprise complexe et difficile. De plus, en tant que praticien et chercheur, nous sommes à même de constater, chez nos collègues enseignants, l'ampleur du défi que représentent pour eux l'instauration et le maintien d'une saine ambiance éducative.

Lors de la recension des écrits portant sur les difficultés liées à la gestion de classe, nous avons découvert que le langage non verbal d'un enseignant est souvent considéré comme un outil efficace pour prévenir ces difficultés. Ce constat nous a amené à consacrer la présente recherche à l'étude des pratiques enseignantes qui font appel aux stratégies de communication non verbale (CNV). Elle a donc pour objectif général de comprendre le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans l'instauration et le maintien d'une saine ambiance de classe. De façon spécifique, elle vise à identifier des stratégies de CNV utilisées par des enseignants experts dans l'instauration et le maintien d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire.

Le premier chapitre de ce mémoire fait état de la problématique de laquelle découle le thème de recherche. Le second chapitre, qui correspond au cadre conceptuel, définit les principaux concepts reliés aux pratiques enseignantes de CNV dans un contexte de gestion de classe. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique utilisée pour obtenir les résultats. Dans le quatrième chapitre se trouvent les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des participants à la recherche. Enfin, le dernier chapitre est une discussion des résultats de l'analyse, discussion qui mobilise les écrits scientifiques pertinents et qui aborde les résultats sous différents angles.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Le métier d'enseignant est aujourd'hui, plus qu'il ne l'a jamais été, un métier de communication (Marsollier, 2004). C'est ainsi que l'ensemble des gestes, des stratégies et des attitudes de l'enseignant ont tous une dimension de communication. En effet, comme l'affirme l'école de Palo Alto, on ne peut pas ne pas communiquer (Dionne & Ouellet, 1990; Galinon-Ménelec, 2007). Cette célèbre maxime s'avère pertinente aussi pour un enseignant du primaire. Pour lui, tout est communication, et ce, bien souvent malgré sa volonté. Il importe donc, pour l'enseignant, de maîtriser certaines compétences de l'ordre de la communication, car la capacité de communiquer efficacement fera partie intégrante des mécanismes de gestion de sa classe.

Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (1993) définit la gestion de la classe comme étant « la fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage ». Pour Legault (1993), la gestion de classe « inclut toutes les actions posées par l'enseignant pour favoriser l'engagement de l'élève à la tâche et pour assurer un climat propice aux apprentissages ». Dans la même perspective, Rey (2004) affirme que « l'enseignant est appelé à prendre sans cesse une multitude de microdécisions qui conditionnent les relations dans la classe ». De même, Côté (1992) voit l'enseignant comme étant « le principal agent responsable de la mise en place d'un climat approprié en classe ».

Ainsi, en tant qu'agent responsable de la gestion de la classe, l'enseignant actuel se doit de maîtriser « l'art de communiquer efficacement » (DeVito, 1993). Spitzberg & Cupach (1989) nomment cette maîtrise la « compétence de

communication », tandis que Adler & Towne (2005) parlent plutôt de compétence « en » communication. Selon DeVito (1993), une meilleure connaissance des techniques de communication accroît la probabilité de communiquer efficacement dans toute situation.

En ce qui concerne la gestion d'une classe, la compétence de communication peut donc être vue comme étant la maîtrise d'un ensemble de stratégies de communication qui permettront à l'enseignant d'instaurer et de maintenir une saine ambiance de classe. La maîtrise de ces stratégies mène à ce que Adler & Towne (2005, p. 22) nomment le « communicateur compétent ». Toujours selon DeVito (1993), la connaissance des règles du comportement non verbal fait aussi partie de la compétence de communication. Ainsi, pour gérer efficacement son groupe-classe, l'enseignant doit maîtriser un ensemble de stratégies liées tant à la communication implicite qu'à la communication explicite. En installant ici un rapport de synonymie entre la notion de CNV et la notion de communication implicite, nous nous référons à la définition de l'implicite comme étant ce qui n'est pas explicité verbalement et qui n'est pas ciblé de façon spécifique comme objectif.

Létourneau (1995) précise « qu'on ne peut négliger, dans une gestion de classe efficace, la qualité de la communication verbale et non verbale pour l'établissement d'un climat harmonieux ». De même, comme l'utilisation de signes non verbaux dans la communication entre l'enseignant et ses élèves contribue à installer un climat sain en classe (Smith & Misra, 1992), l'enseignant doit nécessairement faire une utilisation efficace de ces pratiques liées à ses propres signes non verbaux.

1.1 Le problème général de recherche

Canter et Petersen (1995) ont clairement établi que l'ambiance qui règne dans une classe du primaire a des répercussions directes sur la qualité des apprentissages que font les élèves. Selon eux, « les apprentissages en classe se vivent mieux dans un

contexte social très humain, [empreint] de respect et de partage ». Dans le même sens, Archambault & Chouinard (1996) affirment que « plusieurs études ont démontré que les pratiques éducatives associées à la gestion de classe ont une importance déterminante en ce qui touche l'efficacité de l'enseignement ». De même, pour ce qui est de l'apprentissage, ces mêmes auteurs rappellent que le fonctionnement de la classe est une des variables qui contribuent à l'établissement d'un contexte propice aux apprentissages des élèves. En d'autres mots, l'enfant doit être disponible aux apprentissages et cette disponibilité est favorisée par un climat relationnel positif. Pour Caron (1994), l'ambiance éducative doit être considérée comme étant l'harmonie qui règne dans une classe et qui place l'élève dans un climat propice aux apprentissages.

Or, comme l'affirment Archambault & Chouinard (1996), gérer une classe, de nos jours, est une entreprise complexe et difficile. C'est précisément ce qui amène Legault (1993) à affirmer que certains enseignants avouent qu'ils vivent une solitude dans leur stress, voire de l'anxiété, engendré par la gestion de leur groupe. L'auteur cite plusieurs études portant sur les problèmes et les besoins des enseignants (Cruickshank, 1981; Moore & Handley, 1982; Raschke & Dedrick, 1985) qui arrivent toujours à la même conclusion: la difficulté à gérer la classe et le maintien de la discipline est un problème dominant. La difficulté du contrôle de la classe demeure donc présente pour nombre d'enseignants, expérimentés ou non (Legault, 1993).

Les défis liés à la création d'un climat de classe harmonieux peuvent provenir de différentes sources. Archambault & Chouinard (1996) font état de diverses conditions rendant difficile l'adaptation des enseignants aux nouvelles réalités de la classe. Pour sa part, dans son ouvrage *Faire l'école, faire la classe* (2006), Meirieu affirme que, pour gérer efficacement leur classe, les enseignants doivent notamment s'être entraînés à décomposer la démarche, avoir compris ce qui permet de réussir chaque segment de l'activité, avoir analysé les comportements et les outils qu'elle appelle. En ce sens, il souligne la difficile réalité que vit l'enseignant en ajoutant que

la gestion d'une classe passe nécessairement par une forme de professionnalisme trop souvent négligée (Meirieu, 2006). Voilà qui illustre les propos de Caron (1994), qui considère la gestion de classe comme la combinaison d'un ensemble de facteurs.

Ainsi, la création d'une saine ambiance éducative met notamment en jeu un ensemble d'attitudes personnelles fondamentales chez l'enseignant (Caron, 1994) lui permettant de communiquer efficacement avec son groupe-classe, et ce, tant sur le plan verbal que non verbal. D'autres conditions sont également favorables à l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire, comme la gestion adéquate, par l'enseignant, de la discipline et de l'autorité. Or, face à ces nombreux éléments permettant la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages, plusieurs auteurs, dont Archambault & Chouinard (1996), Caron (1994), Legault (1993), Rey (2004) et Meirieu (2006), s'entendent pour dire que la gestion de la classe est un enjeu majeur dans l'exercice de la profession enseignante et, pour certains, constitue une conjugaison de plusieurs défis exigeants (Archambault & Chouinard, 1996).

Pour qu'il y ait, autour de l'apprenant, ce que Romano (1993) nomme un « environnement éducatif sain », l'enseignant doit communiquer efficacement avec ses élèves. Selon Pujade-Renaud (1985), l'enseignant utilise, plus ou moins consciemment, un langage corporel qui peut être inadéquat en ce qui concerne l'instauration d'une ambiance éducative facilitant les apprentissages. Il doit donc apprendre à maîtriser consciemment les outils (ou codes) pertinents du langage corporel. Dans la même perspective, Legault (2003) souligne l'importance de l'outil de la communication non verbale en affirmant, de manière quelque peu emphatique, que la maîtrise des différentes techniques reliées au langage corporel pourrait régler la majorité des cas d'indiscipline dans une classe. Toujours selon Legault (2003), beaucoup de dérangements habituels dans une classe peuvent être contrôlés par l'utilisation systématique du langage corporel sans dire un mot. Dans le même sens, Cooper & Simonds affirment : « lorsqu'un enseignant est formé à une utilisation

efficace des stratégies de communication non verbale, la relation maître-élève, les apprentissages cognitifs et affectifs s'en trouvent grandement améliorés » (Cooper & Simonds, 2007, p. 81). Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, de nombreux auteurs – et aussi de nombreux praticiens – insistent sur l'importance de la place qu'occupent les stratégies de communication non verbale dans les échanges entre un maître et ses élèves. Ainsi, on souligne que, notamment pour ce qui est des renforcements affectifs, il est insuffisant de ne se préoccuper que de la dimension verbale de la communication (De Landsheere & Delchambre, 1979).

Dans une classe, la communication est pluridimensionnelle et les messages sont transmis de multiples façons par l'enseignant et les élèves. L'enseignant doit donc savoir tirer profit de médiateurs non verbaux (Pujade-Renaud, 1985); plusieurs auteurs le rappellent : Archambault & Chouinard (1996), De Landsheere & Delchambre (1979), Legault (2003), Caron (1994), Romano (1993), Marsollier (2004), Rey (2004), DeVito (1993), Côté (1994), Salzer (1981), Cosnier & Brossard (1984), Nault (1998), Weitz (1974) et Pujade-Renaud & Zimmermann (1976).

Comme l'affirme Romano (1993), toutes nos actions, en tant qu'enseignant, ont des conséquences. Le simple rappel à l'ordre, l'utilisation du regard ou de la voix ferme, le silence, le rapprochement physique, le signe de tête désapprouvateur sont tous des moyens efficaces d'intervention dans la plupart des situations d'indiscipline mineure. En revanche, s'ils sont utilisés de façon inappropriée ou avec peu de doigté, ces moyens peuvent créer l'émission d'un double message ayant pour effet de perturber la dynamique de classe. C'est donc dire que, parce que l'école est un lieu de communication constitué avant tout d'incessants échanges de signes et que le corps en est un important média, l'utilisation, par l'enseignant, de stratégies de communication non verbale a des répercussions directes sur le climat de travail qui prévaut dans une classe (La Borderie, 1979; Marsollier, 2004). Il s'avère donc primordial, pour tout enseignant, qu'il intervienne au niveau préscolaire, primaire,

secondaire ou de niveau supérieur, de mettre à profit des stratégies de communication implicite bien adaptées aux élèves.

Comme dans la relation médecin-patient ou dans la relation vendeur-acheteur, dans la relation qu'entretient le maître avec ses élèves, être et faire comptent généralement plus que dire (De Landsheere, 1980). En effet, toute personne qui fait acte d'enseigner a depuis longtemps découvert la valeur du geste dans l'art oratoire (Weitz, 1974). Cette considérable importance que l'on accorde à cet instrument de communication implicite mène Milmoë (1968) à écrire que le contenu sémantique du discours humain n'est que la partie visible d'un iceberg. Certains chercheurs et spécialistes en marketing vont même jusqu'à affirmer que les mots que nous utilisons n'expriment qu'une infime partie du message que nous communiquons, alors que le non verbal en exprime une grande. C'est sur ce constat de Milmoë (1968) que se fondent plusieurs études et instrumentations reconnaissant l'importance, chez un enseignant, de la maîtrise d'habiletés non verbales au sein de la relation pédagogique.

1.2 Le problème spécifique de recherche

La gestion de la classe est, aujourd'hui comme hier, une préoccupation majeure pour les enseignants. Ainsi, déjà en 1989, 29 % des enseignants affirmaient penser sérieusement à quitter la profession à cause de leurs difficultés à gérer adéquatement leur classe (Legault, 1993). D'ailleurs, Legault (1993, citant Vennman, 1984) fait état d'un recensement de quatre-vingt-trois études réalisées à travers le monde et qui placent la discipline et la motivation des élèves – deux importantes composantes de la gestion d'une classe – en tête de liste des problèmes les plus urgents à résoudre en éducation.

Depuis des dizaines d'années, il ressort que ce qui est le plus préoccupant pour les enseignants est la gestion de la discipline dans la classe (Sikes et al., 1985). Ainsi, dans les recherches portant sur le stress des enseignants, les difficultés de comportement des élèves arrivent presque toujours en tête de liste parmi les facteurs

stressants (Byrne, 1999; Cole & Walker, 1989; Dunham, 1984; Farber, 1991). Pour appuyer ses propos, Byrne se réfère d'ailleurs à des recherches effectuées au Nigeria, à Malte, en Irlande, en Angleterre, en Australie, en Suisse, en Finlande, aux États-Unis et au Canada. Toujours selon l'auteur, une recension des écrits mène à la conclusion que ce facteur stressant se retrouve dans le contexte des enseignants partout dans le monde (Byrne, 1999, p. 24).

Dans le même sens, notons les propos de Loisel, Royer, Dussault, & Deaudelin (2000, p.70) qui affirment « qu'une analyse de la documentation scientifique conduit à l'identification de cinq facteurs de stress professionnel principaux affectant les enseignants » et que le premier est « les comportements inappropriés des élèves » (Loisel et al., 2000, p. 70). Voilà qui peut aider à comprendre le fait que, dans les activités de perfectionnement des enseignants, « lorsqu'il s'agit de choisir un thème prioritaire pour la formation, la discipline dans la classe est choisie par tous les groupes sans exception » (Clerc, 1994, p. 12).

Bien que, comme nous l'avons vu, la gestion de classe constitue pour certains enseignants une entreprise complexe et difficile (Archambault & Chouinard, 1996), ce ne sont pas tous les praticiens qui éprouvent des difficultés en ce domaine. En effet, certains d'entre eux, identifiés comme étant des experts, semblent avoir une réelle facilité à instaurer une saine ambiance éducative. Parmi ceux-ci, nous en avons identifié pour qui cette facilité est notamment due à l'utilisation de stratégies de communication non verbale. Ces stratégies constituent notre objet spécifique de recherche, le problème étant la nécessité de mieux connaître ces pratiques enseignantes.

1.3 La question de recherche

Comme il existe des enseignants qui utilisent des stratégies de communication non verbale et que celles-ci semblent faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe, nous avons fait le choix d'étudier la question suivante :

Quelles sont les stratégies spécifiques de communication non verbale utilisées par des enseignants experts dans le but de faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire?

1.4 Les objectifs de recherche

D'une façon générale, notre recherche a pour objectif de mieux comprendre le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans le processus d'instauration et de maintien d'une saine ambiance éducative. Afin de nous guider dans la poursuite de notre démarche de recherche et d'élucider notre question de recherche selon une approche qualitative, nous avons formulé un objectif spécifique qui s'inscrit en cohérence avec la problématique précédemment soulevée.

Ainsi, notre projet de recherche vise spécifiquement à identifier certaines stratégies de communication non verbale utilisées par les enseignants dans le but de faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire. Sans toutefois viser à dresser une liste exhaustive des différentes stratégies de communication pouvant être utilisées en classe, nous souhaitons comprendre les pratiques de communication non verbale chez des enseignants experts en gestion de classe.

1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Sur le plan social, les résultats de notre recherche permettront d'aider de nombreux enseignants aux prises avec des difficultés liées à la saine gestion de leur classe. En effet, compte tenu de nos lectures et de nos recherches sur le sujet, ainsi que de nos constats d'expériences sur le terrain, nous croyons qu'il serait utile, pour certains enseignants, de mieux comprendre le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans les différents mécanismes de gestion d'une classe. Ainsi, les résultats de notre recherche pourront être directement utiles à de nombreux enseignants et, indirectement, à de nombreux apprenants. De plus, ces résultats

pourraient enrichir les connaissances des enseignants à la formation des maîtres et les amener à mieux former les futurs enseignants, en tenant compte de l'importance de la communication non verbale.

Sur le plan scientifique, notre projet de recherche trouve sa justification dans son objectif d'identifier plus clairement certaines stratégies de communication non verbale liées à l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire. Si nous parlons d'identifier « plus clairement » certaines stratégies, c'est que nous estimons qu'il existe un flou scientifique entourant le langage implicite de l'enseignant et son incidence sur la saine gestion de l'ambiance éducative. Certaines études, datant de plus de vingt-cinq ans, font d'ailleurs état d'un tel « oubli de la science » (Villani, 1996). Notamment, dans celle de Neill (1983), l'auteur se questionne sur l'efficacité de certaines stratégies de CNV de l'enseignant. En effet, peu d'attention a été portée au sens même que les enseignants experts donnent à ces stratégies et au rôle que joue le langage implicite de l'enseignant dans la saine gestion d'une classe du primaire; les recherches portent plus sur l'identification de comportements et d'actions explicites.

Bien que plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que les habiletés non verbales sont une composante essentielle de la création d'un climat de classe sain, l'importance et le rôle attribués aux signes non verbaux dans les pratiques éducatives des enseignants varient beaucoup selon les auteurs. Nous exposerons ces variations dans le second chapitre, mais nous tenons à souligner ici la pertinence d'une étude qui dépasse les affirmations déclaratives non fondées sur des données empiriques, une étude qui propose des résultats d'une démarche rigoureuse de collecte de données auprès des acteurs du terrain, suivie d'une analyse tout aussi méticuleuse de ces données.

CHAPITRE II

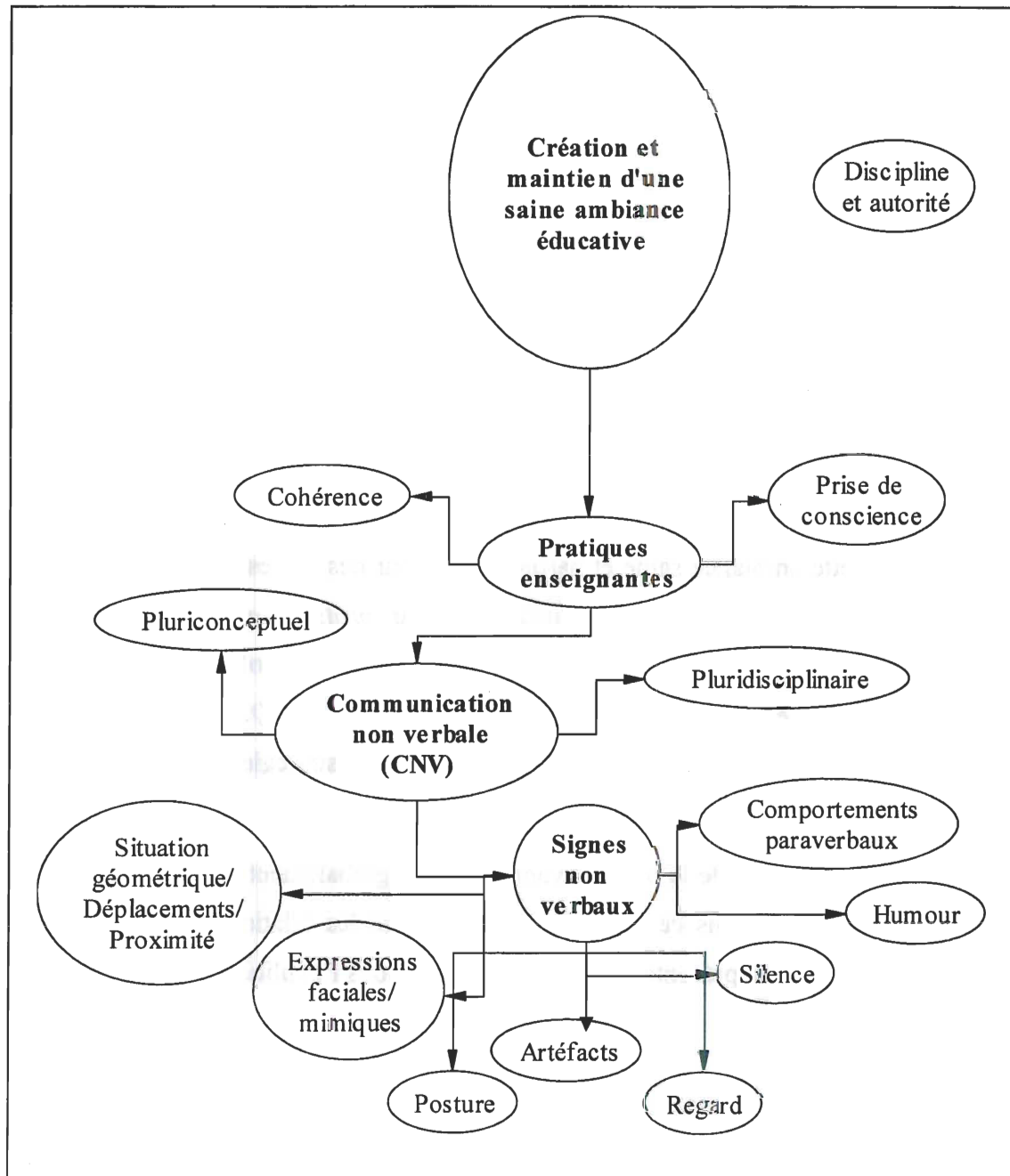
CADRE CONCEPTUEL

Dans ce second chapitre, consacré au cadre conceptuel, nous définissons les concepts-clés qui ont servi de matrice théorique pour les étapes de collecte et d'analyse de données. Ces définitions ont été élaborées grâce à une recension des écrits scientifiques et disciplinaires traitant de notre objet de recherche.

D'abord, nous proposons une définition étayée du concept *d'ambiance éducative*, accompagnée de l'identification de différentes conditions favorables à rendre cette ambiance saine et harmonieuse pour des élèves du primaire. Également, nous définissons ce que nous entendons par *pratique enseignante*, ou *pratique d'utilisation*. Ensuite, nous définissons de façon plus approfondie le concept central de notre recherche : la *communication non verbale (CNV)*. Enfin, nous traitons du concept de *signe non verbal* associé étroitement aux stratégies de communication non verbale.

La figure 1 de la page suivante présente globalement l'ensemble des concepts qui sont définis dans ce chapitre, de même que les relations principales entre ces concepts. Nous la présentons d'entrée de jeu et nous l'explicitons par la suite.

Figure 1 : carte conceptuelle



2.1 Le concept d'ambiance éducative

Pour Caron (1994), qui est principalement reconnue pour ses travaux en gestion de classe, *l'ambiance éducative*, lorsqu'elle est positive, se définit comme étant l'harmonie qui règne à l'intérieur de la classe et qui place l'élève dans un climat propice aux apprentissages. Les expressions « dynamique de classe » et « environnement éducatif » (Romano, 1993) peuvent être considérées comme des synonymes d'*ambiance éducative*. Chez Cooper & Simonds (2007), en éducation, le terme « climat de classe » désigne ce que, dans d'autres domaines, on appelle « environnement ».

De façon générale, il est admis que la création et le maintien d'une saine ambiance éducative découlent en grande partie de la bonne gestion, par le maître, de la discipline et de l'autorité dans sa classe. Or, pour Archambault & Chouinard (1996), la gestion de l'ambiance éducative d'une classe du primaire requiert des compétences qui vont bien au-delà de la simple gestion de l'autorité et de la discipline. Pour créer une saine ambiance éducative, le maître doit tenir compte d'un ensemble d'éléments qui guident ses interventions auprès de ses élèves, notamment les interventions liées à la CNV.

2.2 Le concept de pratique enseignante

Généralement, le concept de pratique enseignante est traité dans les écrits scientifiques comme désignant l'ensemble des stratégies situées, des comportements et des attitudes de l'enseignant. En d'autres mots, les pratiques sont l'ensemble des actions posées par le maître dans le but de favoriser l'apprentissage.

De façon plus précise, est *pratique* toute application de règles ou de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité et qui permet donc d'exécuter des opérations ou de se plier à des prescriptions. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. Il faut

comprendre la double dimension de la notion de pratique : d'une part, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, les objectifs, les stratégies, les idéologies (Beillerot, 1996).

2.3 Des pratiques enseignantes cohérentes et harmonieuses

« Chaque individu émet à chaque instant une infinité de signes, le plus souvent inconsciemment » (Galinon-Mélénec, 2007, p.44). Donc, pour être en mesure de mettre en place et de maintenir une saine ambiance éducative, le maître doit avoir des pratiques enseignantes de communication – ou d'émission de signes – cohérentes avec leur double dimension (Beillerot, 1996) telle qu'expliquée plus haut.

Par souci de cohérence dans ses pratiques, l'enseignant doit d'abord prendre conscience de celles-ci, de celles qui sont efficaces comme de celles qui le sont moins. Il pourra ainsi ajuster ses pratiques afin d'intervenir de façon harmonieuse avec ses élèves. Cette prise de conscience et cette cohérence dans ses interventions se reflèteront à la fois dans la communication verbale et dans la communication non verbale, dans la relation avec ses élèves.

Lors de la collecte de données, nous avons questionné les enseignants sur leurs pratiques enseignantes, plus particulièrement sur leurs pratiques de CNV. Ces questions ont poussé les participants à analyser certaines de leurs pratiques demeurées pour la plupart inconscientes et plusieurs d'entre eux ont mentionné la pertinence, pour eux, de cette réflexion sur des pratiques utilisées tous les jours.

Dans toute forme d'analyse, le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements, ce qui n'exclut pas ses résistances. Selon Beillerot (1996), c'est par sa conscience, puis par sa compréhension des situations et des phénomènes, que le sujet accède à une possible transformation du réel. Toutefois, suite à ces affirmations, il est légitime de se questionner sur la nécessité, pour l'enseignant, d'analyser ses propres pratiques professionnelles. À

cette question, l'auteur répond que le métier d'enseignant requiert davantage de réflexion ou de réflexivité qu'auparavant parce qu'il est accompagné de savoirs de plus en plus abstraits. Cette nécessité de penser ce que l'on fait passe par une liberté et un engagement accrus et non par une robotisation accélérée. À cet égard, l'analyse des pratiques professionnelles semble tout à fait actuelle et légitime parce que, pour l'enseignant d'aujourd'hui, la réflexion sur le sens de la pratique professionnelle est devenue un facteur essentiel de changement.

En somme, nous définissons le concept de *pratique enseignante* comme désignant non seulement l'ensemble des stratégies, comportements et attitudes de l'enseignant, mais aussi le caractère « conscient » et « réfléchi » de ces pratiques dans la mesure où elles sont « professionnelles ».

2.4 Brève définition du concept de communication

Pour Corraze (1988), la communication comprend tous les comportements par lesquels un groupe constitue, soutient, médiatise, corrige et intègre ses relations. Chez Adler & Towne (2005, p.12), la communication est un mécanisme continu, transactionnel, engageant des participants qui créent des relations interpersonnelles en encodant et en décodant simultanément des messages. En ce sens, Winkin (1981) stipule qu'à son origine, le terme *communication* signifiait être en relation, mettre en commun. À l'instar de cette courte définition, Mucchielli (2000) précise que la communication est une création collective qui doit être abordée comme un système dont les ramifications représentent « *un tout intégré* ». Aux fins de notre recherche, nous faisons le choix d'aborder cet élément spécifique du système qu'est l'aspect implicite de la communication. Un tel choix – s'inscrivant dans une perspective dite « interpersonnelle » et s'inspirant des travaux du *collège invisible*¹ de Palo Alto – se

¹ *Collège invisible* est une expression tirée des écrits de Winkin (1981) servant à désigner la très grande interpénétration conceptuelle et méthodologique qui entoure les principaux chercheurs issus de l'école de Palo Alto.

justifie notamment par un besoin de clarification et de compréhension de l'aspect implicite et spécifiquement non verbal de la communication.

2.5 Le concept de communication non verbale (CNV)

Même s'il est régulièrement abordé dans les écrits scientifiques, le concept de *communication non verbale* (CNV) fait rarement l'objet d'une définition claire et précise. Notons, par exemple, cette citation de Côté (1994) qui croit que le non verbal a de nombreux effets sur les élèves qu'il ne faut pas négliger. Pareil flou se retrouve chez Corraze (1988) qui stipule que les communications non verbales sont un moyen, parmi d'autres, de transmettre des informations. Sans être fausse, une telle affirmation est, de notre point de vue, trop englobante et générale.

La difficulté à définir ce concept provient, en partie, de son caractère pluridisciplinaire et pluriconceptuel. D'une part, le concept est pluridisciplinaire parce qu'il est lié à plusieurs disciplines telles la sociologie, la linguistique, la sémiotique et, bien entendu, les sciences de l'éducation. Or, dans chacune de ces disciplines, la définition du concept de communication non verbale comporte des nuances spécifiques. Ainsi, en sémiotique et en sociologie, on étudie les signes non verbaux et leurs significations alors que dans les sciences de l'éducation, la communication non verbale est souvent vue comme un outil pédagogique d'abord utile à l'enseignant. D'autre part, le concept de communication non verbale est pluriconceptuel dans le sens qu'il est constitué du regroupement de plusieurs concepts distincts. À la manière des sciences de l'éducation qui, notamment, empruntent à la sociologie et à la psychologie, le concept de communication non verbale est en réalité un ensemble de concepts qui, une fois regroupés, représentent un concept central, distinct en soi. Ainsi, pour être en mesure de cerner adéquatement le concept de communication non verbale, le chercheur doit notamment savoir discerner la communication de la simple relation, le non verbal du verbal, le paralangage du métalangage, le langage de la langue, etc. Voilà pourquoi nous disons

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JEAN-RENÉ LAPOINTE

LES STRATÉGIES DE COMMUNICATION NON VERBALE DANS LA
DYNAMIQUE D'UNE CLASSE DU PRIMAIRE

MAI 2010

À tous ceux qui, pour ce travail, ont fait des sacrifices.

À Cathy, Marianne, Louis, Maxim et Mickaëlle.

À Audrey aussi...

REMERCIEMENTS

Cathy Lambert, mon amour, ma conjointe et bientôt mon épouse, tu m'as aidé de plusieurs façons. Depuis que tu es entrée dans ma vie, plusieurs événements prodigieux m'arrivent. Mickaëlle et Maxim, deux merveilleux enfants de plus, des études qui avancent, des loisirs agréables, des rires, des larmes, mais jamais d'ennui. Qu'il est agréable de vivre avec toi. Tu me comprends et m'acceptes comme je suis. Tu es ouverte aux changements que m'apporteront des études plus poussées. Merci pour tout.

Je tiens aussi à remercier François Guillemette, un directeur hors pair, un fin conseiller et un collaborateur fidèle et intègre. Il a toujours été présent, disponible pour moi tout au long de ce mémoire. Et il l'est encore... C'est un réel bonheur d'être accompagné de la sorte, d'être si soutenu, si encouragé. François a cru en ce mémoire depuis le tout début, souvent même plus que moi. Il n'y aurait vraisemblablement aucun mémoire si François n'avait été là pour moi.

Je trouve important de remercier les membres de ma famille et les amis qui, souvent à leur insu, ont su m'insuffler l'énergie qui, parfois, venait à manquer. Mes enfants, Marianne et Louis, vous êtes pour moi une grande source de fierté. Mes parents, François et Jeannôt, qui ont la gentillesse d'être fiers de moi, ma sœur Marie-Christine, ma correctrice que j'aime, mon beau-frère et ami Stéphane, mon grand ami Pierre et tous les autres. Merci à Audrey qui, au tout début de l'aventure de la maîtrise, a été là pour m'épauler. Merci pour toutes les concessions que tu as faites.

Merci à l'Université du Québec à Chicoutimi, à mesdames Pauline Minier, Marta Anadon et Monique L'Hostie. Merci à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui m'a ouvert grandes ses portes. Un merci spécial au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et aux citoyens contribuables, qui m'ont apporté une aide financière généreuse au bon moment, ainsi qu'aux programmes de bourses de l'Industrielle Alliance et de la fondation Pierre et Gisèle Laberge.

Finalement, je ne pourrais oublier de remercier les enseignants formidables qui ont bien voulu s'astreindre à participer aux nombreux entretiens. Merci d'être toujours si passionnés.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	6
RÉSUMÉ	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I.....	10
LA PROBLÉMATIQUE.....	10
1.1 Le problème général de recherche	11
1.2 Le problème spécifique de recherche	15
1.3 La question de recherche	16
1.4 Les objectifs de recherche	17
1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	17
CHAPITRE II	19
CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 Le concept d'ambiance éducative.....	20
2.1 Le concept d'ambiance éducative.....	21
2.2 Le concept de pratique enseignante.....	21
2.3 Des pratiques enseignantes cohérentes et harmonieuses	22
2.4 Brève définition du concept de communication	23
2.5 Le concept de communication non verbale (CNV)	24
2.6 Les signes non verbaux de l'enseignant	26
CHAPITRE III	28
MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 Construction de la problématique.....	28
3.2 Construction du cadre conceptuel.....	29
3.3 Collecte de données	29
3.3.1 L'échantillon de répondants.....	29
3.3.2 Le choix de l'instrument de collecte	31
3.3.3 Choix méthodologiques de collecte et d'analyse des données	34

CHAPITRE IV	39
RÉSULTATS	39
4. 1 Les conceptions des enseignants	39
4.1.1 La collaboration enseignant-élèves	40
4.1.2 Caractéristiques de l'ambiance éducative	44
4.1.3 Une gestion de classe différenciée	47
4.1.4 Des outils et des méthodes de gestion de classe priorisés.....	49
4.1.5 L'importance des signes non verbaux.....	50
4.1.6 Les différents rôles de la CNV dans la saine gestion d'une classe	52
4.2 Les stratégies des enseignants	56
4.2.1 La stratégie générale de CNV	56
4.2.2 Des stratégies d'interventions spécifiques de CNV	57
4.2.2.1 Les expressions faciales ou «parler avec le visage»	58
4.2.2.2 Les déplacements, la situation géométrique et la proximité	62
4.2.2.3 L'apparence physique et les artéfacts	65
4.2.2.4 La posture, le rythme du corps et les gestes planifiés.....	66
4.2.2.5 Les comportements paraverbaux.....	68
4.2.2.6 L'humour	71
4.2.2.7 Des stratégies inusitées	73
4.3 La combinaison de plusieurs signes non verbaux.....	73
CHAPITRE V	77
DISCUSSION DES RÉSULTATS	77
5.1 Synthèse des résultats	77
5.2 Discussion autour de la relation maître-élèves	83
5.2.1 Les caractéristiques de personnalité propres à l'enseignant	84
5.2.2 Le rapport de places dans les rapports sociaux.....	85
5.3 Discussion autour du concept d' <i>ambiance éducative</i> de classe.....	87
5.4 Discussion autour du concept de <i>communication</i>	88
5.5 Discussion sur les stratégies de CNV	91
5.6 L'apport et les limites de cette recherche	100
CONCLUSION	103
RÉFÉRENCES.....	105

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : carte conceptuelle	p.21
Figure 2 : La boucle des relations antécédents-conséquences dans la dynamique d'une saine ambiance éducative	p.47
Figure 3 : Différents rôles de la CNV comme stratégies de gestion de classe	p.56
Figure 4 : Différents éléments de la vie en classe intervenant dans le processus de création et de maintien d'une saine ambiance éducative	p.80
Figure 5 : Différents rôles de la CNV dans la gestion de classe des enseignants experts	p.81
Figure 6 : Des stratégies spécifiques de CNV des enseignants experts en gestion de classe	p.83
Figure 7 : Schéma de Shannon & Weaver selon une approche télégraphique de la communication	p.91
Figure 8 : Utilisation des signes non verbaux par les enseignants	p.93

RÉSUMÉ

La gestion de la classe est un aspect omniprésent dans l'exercice quotidien de l'enseignant qui doit, pour assumer cette responsabilité particulière, mettre à profit ses connaissances, ses habiletés et mobiliser tous ses outils et toutes ses stratégies d'intervention. Parmi celles-ci, les signes non verbaux émis par l'enseignant peuvent s'avérer très utiles pour créer et maintenir une saine ambiance éducative.

Pour notre recherche, les stratégies de communication non verbale (CNV) des enseignants sont étudiées comme étant un outil de gestion de classe qui est à la fois utile à tout enseignant, mais qui demeure exploité de façon inégale et ambiguë chez les praticiens. Le devis méthodologique utilisé permet d'obtenir des résultats qui mettent en lumière le rôle prépondérant que joue le langage implicite de l'enseignant dans la saine gestion d'une classe du primaire.

Au regard des données fournies par les participants lors de notre recherche, il ressort que les praticiens experts en gestion de classe utilisent de multiples stratégies de CNV qui, selon eux, facilitent grandement la création et le maintien d'une saine ambiance éducative dans leur classe du primaire. De plus, les enseignants experts sont conscients de leurs principales intentions pédagogiques et savent identifier les comportements qu'ils souhaitent reproduire ou développer chez leurs élèves. Par le fait même, leurs comportements non verbaux sont empreints de clarté et de précision pour les élèves qui ont appris à les décoder, ce qui explique en grande partie l'aisance qu'ils ont à gérer leur classe de façon harmonieuse. Également, les participants se disent proches de leurs élèves, de différentes manières. L'utilisation efficace des signes non verbaux s'avère être pour eux un outil utile afin de s'approcher des élèves, d'entrer en contact, d'instaurer la relation. Enfin, notre recherche a permis de mieux comprendre les différentes manifestations des stratégies de communication non verbales utilisées par l'enseignant. Cette compréhension des stratégies pourrait ainsi

contribuer à l'amélioration de la formation des futurs enseignants, en les préparant à investir sur l'établissement d'un contexte de classe favorable.

INTRODUCTION

La gestion de la classe constitue un enjeu important pour les enseignants du primaire. Lorsqu'ils abordent la gestion de classe, les auteurs dans le domaine la dépeignent souvent comme une entreprise complexe et difficile. De plus, en tant que praticien et chercheur, nous sommes à même de constater, chez nos collègues enseignants, l'ampleur du défi que représentent pour eux l'instauration et le maintien d'une saine ambiance éducative.

Lors de la recension des écrits portant sur les difficultés liées à la gestion de classe, nous avons découvert que le langage non verbal d'un enseignant est souvent considéré comme un outil efficace pour prévenir ces difficultés. Ce constat nous a amené à consacrer la présente recherche à l'étude des pratiques enseignantes qui font appel aux stratégies de communication non verbale (CNV). Elle a donc pour objectif général de comprendre le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans l'instauration et le maintien d'une saine ambiance de classe. De façon spécifique, elle vise à identifier des stratégies de CNV utilisées par des enseignants experts dans l'instauration et le maintien d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire.

Le premier chapitre de ce mémoire fait état de la problématique de laquelle découle le thème de recherche. Le second chapitre, qui correspond au cadre conceptuel, définit les principaux concepts reliés aux pratiques enseignantes de CNV dans un contexte de gestion de classe. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique utilisée pour obtenir les résultats. Dans le quatrième chapitre se trouvent les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des participants à la recherche. Enfin, le dernier chapitre est une discussion des résultats de l'analyse, discussion qui mobilise les écrits scientifiques pertinents et qui aborde les résultats sous différents angles.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Le métier d'enseignant est aujourd'hui, plus qu'il ne l'a jamais été, un métier de communication (Marsollier, 2004). C'est ainsi que l'ensemble des gestes, des stratégies et des attitudes de l'enseignant ont tous une dimension de communication. En effet, comme l'affirme l'école de Palo Alto, on ne peut pas ne pas communiquer (Dionne & Ouellet, 1990; Galinon-Ménelec, 2007). Cette célèbre maxime s'avère pertinente aussi pour un enseignant du primaire. Pour lui, tout est communication, et ce, bien souvent malgré sa volonté. Il importe donc, pour l'enseignant, de maîtriser certaines compétences de l'ordre de la communication, car la capacité de communiquer efficacement fera partie intégrante des mécanismes de gestion de sa classe.

Dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (1993) définit la gestion de la classe comme étant « la fonction de l'enseignant qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage ». Pour Legault (1993), la gestion de classe « inclut toutes les actions posées par l'enseignant pour favoriser l'engagement de l'élève à la tâche et pour assurer un climat propice aux apprentissages ». Dans la même perspective, Rey (2004) affirme que « l'enseignant est appelé à prendre sans cesse une multitude de microdécisions qui conditionnent les relations dans la classe ». De même, Côté (1992) voit l'enseignant comme étant « le principal agent responsable de la mise en place d'un climat approprié en classe ».

Ainsi, en tant qu'agent responsable de la gestion de la classe, l'enseignant actuel se doit de maîtriser « l'art de communiquer efficacement » (DeVito, 1993). Spitzberg & Cupach (1989) nomment cette maîtrise la « compétence de

communication », tandis que Adler & Towne (2005) parlent plutôt de compétence « en » communication. Selon DeVito (1993), une meilleure connaissance des techniques de communication accroît la probabilité de communiquer efficacement dans toute situation.

En ce qui concerne la gestion d'une classe, la compétence de communication peut donc être vue comme étant la maîtrise d'un ensemble de stratégies de communication qui permettront à l'enseignant d'instaurer et de maintenir une saine ambiance de classe. La maîtrise de ces stratégies mène à ce que Adler & Towne (2005, p. 22) nomment le « communicateur compétent ». Toujours selon DeVito (1993), la connaissance des règles du comportement non verbal fait aussi partie de la compétence de communication. Ainsi, pour gérer efficacement son groupe-classe, l'enseignant doit maîtriser un ensemble de stratégies liées tant à la communication implicite qu'à la communication explicite. En installant ici un rapport de synonymie entre la notion de CNV et la notion de communication implicite, nous nous référons à la définition de l'implicite comme étant ce qui n'est pas explicité verbalement et qui n'est pas ciblé de façon spécifique comme objectif.

Létourneau (1995) précise « qu'on ne peut négliger, dans une gestion de classe efficace, la qualité de la communication verbale et non verbale pour l'établissement d'un climat harmonieux ». De même, comme l'utilisation de signes non verbaux dans la communication entre l'enseignant et ses élèves contribue à installer un climat sain en classe (Smith & Misra, 1992), l'enseignant doit nécessairement faire une utilisation efficace de ces pratiques liées à ses propres signes non verbaux.

1.1 Le problème général de recherche

Canter et Petersen (1995) ont clairement établi que l'ambiance qui règne dans une classe du primaire a des répercussions directes sur la qualité des apprentissages que font les élèves. Selon eux, « les apprentissages en classe se vivent mieux dans un

contexte social très humain, [empreint] de respect et de partage ». Dans le même sens, Archambault & Chouinard (1996) affirment que « plusieurs études ont démontré que les pratiques éducatives associées à la gestion de classe ont une importance déterminante en ce qui touche l'efficacité de l'enseignement ». De même, pour ce qui est de l'apprentissage, ces mêmes auteurs rappellent que le fonctionnement de la classe est une des variables qui contribuent à l'établissement d'un contexte propice aux apprentissages des élèves. En d'autres mots, l'enfant doit être disponible aux apprentissages et cette disponibilité est favorisée par un climat relationnel positif. Pour Caron (1994), l'ambiance éducative doit être considérée comme étant l'harmonie qui règne dans une classe et qui place l'élève dans un climat propice aux apprentissages.

Or, comme l'affirment Archambault & Chouinard (1996), gérer une classe, de nos jours, est une entreprise complexe et difficile. C'est précisément ce qui amène Legault (1993) à affirmer que certains enseignants avouent qu'ils vivent une solitude dans leur stress, voire de l'anxiété, engendré par la gestion de leur groupe. L'auteur cite plusieurs études portant sur les problèmes et les besoins des enseignants (Cruickshank, 1981; Moore & Handley, 1982; Raschke & Dedrick, 1985) qui arrivent toujours à la même conclusion: la difficulté à gérer la classe et le maintien de la discipline est un problème dominant. La difficulté du contrôle de la classe demeure donc présente pour nombre d'enseignants, expérimentés ou non (Legault, 1993).

Les défis liés à la création d'un climat de classe harmonieux peuvent provenir de différentes sources. Archambault & Chouinard (1996) font état de diverses conditions rendant difficile l'adaptation des enseignants aux nouvelles réalités de la classe. Pour sa part, dans son ouvrage *Faire l'école, faire la classe* (2006), Meirieu affirme que, pour gérer efficacement leur classe, les enseignants doivent notamment s'être entraînés à décomposer la démarche, avoir compris ce qui permet de réussir chaque segment de l'activité, avoir analysé les comportements et les outils qu'elle appelle. En ce sens, il souligne la difficile réalité que vit l'enseignant en ajoutant que

la gestion d'une classe passe nécessairement par une forme de professionnalisme trop souvent négligée (Meirieu, 2006). Voilà qui illustre les propos de Caron (1994), qui considère la gestion de classe comme la combinaison d'un ensemble de facteurs.

Ainsi, la création d'une saine ambiance éducative met notamment en jeu un ensemble d'attitudes personnelles fondamentales chez l'enseignant (Caron, 1994) lui permettant de communiquer efficacement avec son groupe-classe, et ce, tant sur le plan verbal que non verbal. D'autres conditions sont également favorables à l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire, comme la gestion adéquate, par l'enseignant, de la discipline et de l'autorité. Or, face à ces nombreux éléments permettant la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages, plusieurs auteurs, dont Archambault & Chouinard (1996), Caron (1994), Legault (1993), Rey (2004) et Meirieu (2006), s'entendent pour dire que la gestion de la classe est un enjeu majeur dans l'exercice de la profession enseignante et, pour certains, constitue une conjugaison de plusieurs défis exigeants (Archambault & Chouinard, 1996).

Pour qu'il y ait, autour de l'apprenant, ce que Romano (1993) nomme un « environnement éducatif sain », l'enseignant doit communiquer efficacement avec ses élèves. Selon Pujade-Renaud (1985), l'enseignant utilise, plus ou moins consciemment, un langage corporel qui peut être inadéquat en ce qui concerne l'instauration d'une ambiance éducative facilitant les apprentissages. Il doit donc apprendre à maîtriser consciemment les outils (ou codes) pertinents du langage corporel. Dans la même perspective, Legault (2003) souligne l'importance de l'outil de la communication non verbale en affirmant, de manière quelque peu emphatique, que la maîtrise des différentes techniques reliées au langage corporel pourrait régler la majorité des cas d'indiscipline dans une classe. Toujours selon Legault (2003), beaucoup de dérangements habituels dans une classe peuvent être contrôlés par l'utilisation systématique du langage corporel sans dire un mot. Dans le même sens, Cooper & Simonds affirment : « lorsqu'un enseignant est formé à une utilisation

efficace des stratégies de communication non verbale, la relation maître-élève, les apprentissages cognitifs et affectifs s'en trouvent grandement améliorés » (Cooper & Simonds, 2007, p. 81). Comme nous le verrons dans le prochain chapitre, de nombreux auteurs – et aussi de nombreux praticiens – insistent sur l'importance de la place qu'occupent les stratégies de communication non verbale dans les échanges entre un maître et ses élèves. Ainsi, on souligne que, notamment pour ce qui est des renforcements affectifs, il est insuffisant de ne se préoccuper que de la dimension verbale de la communication (De Landsheere & Delchambre, 1979).

Dans une classe, la communication est pluridimensionnelle et les messages sont transmis de multiples façons par l'enseignant et les élèves. L'enseignant doit donc savoir tirer profit de médiateurs non verbaux (Pujade-Renaud, 1985); plusieurs auteurs le rappellent : Archambault & Chouinard (1996), De Landsheere & Delchambre (1979), Legault (2003), Caron (1994), Romano (1993), Marsollier (2004), Rey (2004), DeVito (1993), Côté (1994), Salzer (1981), Cosnier & Brossard (1984), Nault (1998), Weitz (1974) et Pujade-Renaud & Zimmermann (1976).

Comme l'affirme Romano (1993), toutes nos actions, en tant qu'enseignant, ont des conséquences. Le simple rappel à l'ordre, l'utilisation du regard ou de la voix ferme, le silence, le rapprochement physique, le signe de tête désapprouvateur sont tous des moyens efficaces d'intervention dans la plupart des situations d'indiscipline mineure. En revanche, s'ils sont utilisés de façon inappropriée ou avec peu de doigté, ces moyens peuvent créer l'émission d'un double message ayant pour effet de perturber la dynamique de classe. C'est donc dire que, parce que l'école est un lieu de communication constitué avant tout d'incessants échanges de signes et que le corps en est un important média, l'utilisation, par l'enseignant, de stratégies de communication non verbale a des répercussions directes sur le climat de travail qui prévaut dans une classe (La Borderie, 1979; Marsollier, 2004). Il s'avère donc primordial, pour tout enseignant, qu'il intervienne au niveau préscolaire, primaire,

secondaire ou de niveau supérieur, de mettre à profit des stratégies de communication implicite bien adaptées aux élèves.

Comme dans la relation médecin-patient ou dans la relation vendeur-acheteur, dans la relation qu'entretient le maître avec ses élèves, être et faire comptent généralement plus que dire (De Landsheere, 1980). En effet, toute personne qui fait acte d'enseigner a depuis longtemps découvert la valeur du geste dans l'art oratoire (Weitz, 1974). Cette considérable importance que l'on accorde à cet instrument de communication implicite mène Milmoë (1968) à écrire que le contenu sémantique du discours humain n'est que la partie visible d'un iceberg. Certains chercheurs et spécialistes en marketing vont même jusqu'à affirmer que les mots que nous utilisons n'expriment qu'une infime partie du message que nous communiquons, alors que le non verbal en exprime une grande. C'est sur ce constat de Milmoë (1968) que se fondent plusieurs études et instrumentations reconnaissant l'importance, chez un enseignant, de la maîtrise d'habiletés non verbales au sein de la relation pédagogique.

1.2 Le problème spécifique de recherche

La gestion de la classe est, aujourd'hui comme hier, une préoccupation majeure pour les enseignants. Ainsi, déjà en 1989, 29 % des enseignants affirmaient penser sérieusement à quitter la profession à cause de leurs difficultés à gérer adéquatement leur classe (Legault, 1993). D'ailleurs, Legault (1993, citant Vennman, 1984) fait état d'un recensement de quatre-vingt-trois études réalisées à travers le monde et qui placent la discipline et la motivation des élèves – deux importantes composantes de la gestion d'une classe – en tête de liste des problèmes les plus urgents à résoudre en éducation.

Depuis des dizaines d'années, il ressort que ce qui est le plus préoccupant pour les enseignants est la gestion de la discipline dans la classe (Sikes et al., 1985). Ainsi, dans les recherches portant sur le stress des enseignants, les difficultés de comportement des élèves arrivent presque toujours en tête de liste parmi les facteurs

stressants (Byrne, 1999; Cole & Walker, 1989; Dunham, 1984; Farber, 1991). Pour appuyer ses propos, Byrne se réfère d'ailleurs à des recherches effectuées au Nigeria, à Malte, en Irlande, en Angleterre, en Australie, en Suisse, en Finlande, aux États-Unis et au Canada. Toujours selon l'auteur, une recension des écrits mène à la conclusion que ce facteur stressant se retrouve dans le contexte des enseignants partout dans le monde (Byrne, 1999, p. 24).

Dans le même sens, notons les propos de Loiselle, Royer, Dussault, & Deaudelin (2000, p.70) qui affirment « qu'une analyse de la documentation scientifique conduit à l'identification de cinq facteurs de stress professionnel principaux affectant les enseignants » et que le premier est « les comportements inappropriés des élèves » (Loiselle et al., 2000, p. 70). Voilà qui peut aider à comprendre le fait que, dans les activités de perfectionnement des enseignants, « lorsqu'il s'agit de choisir un thème prioritaire pour la formation, la discipline dans la classe est choisie par tous les groupes sans exception » (Clerc, 1994, p. 12).

Bien que, comme nous l'avons vu, la gestion de classe constitue pour certains enseignants une entreprise complexe et difficile (Archambault & Chouinard, 1996), ce ne sont pas tous les praticiens qui éprouvent des difficultés en ce domaine. En effet, certains d'entre eux, identifiés comme étant des experts, semblent avoir une réelle facilité à instaurer une saine ambiance éducative. Parmi ceux-ci, nous en avons identifié pour qui cette facilité est notamment due à l'utilisation de stratégies de communication non verbale. Ces stratégies constituent notre objet spécifique de recherche, le problème étant la nécessité de mieux connaître ces pratiques enseignantes.

1.3 La question de recherche

Comme il existe des enseignants qui utilisent des stratégies de communication non verbale et que celles-ci semblent faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe, nous avons fait le choix d'étudier la question suivante :

Quelles sont les stratégies spécifiques de communication non verbale utilisées par des enseignants experts dans le but de faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire?

1.4 Les objectifs de recherche

D'une façon générale, notre recherche a pour objectif de mieux comprendre le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans le processus d'instauration et de maintien d'une saine ambiance éducative. Afin de nous guider dans la poursuite de notre démarche de recherche et d'élucider notre question de recherche selon une approche qualitative, nous avons formulé un objectif spécifique qui s'inscrit en cohérence avec la problématique précédemment soulevée.

Ainsi, notre projet de recherche vise spécifiquement à identifier certaines stratégies de communication non verbale utilisées par les enseignants dans le but de faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire. Sans toutefois viser à dresser une liste exhaustive des différentes stratégies de communication pouvant être utilisées en classe, nous souhaitons comprendre les pratiques de communication non verbale chez des enseignants experts en gestion de classe.

1.5 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Sur le plan social, les résultats de notre recherche permettront d'aider de nombreux enseignants aux prises avec des difficultés liées à la saine gestion de leur classe. En effet, compte tenu de nos lectures et de nos recherches sur le sujet, ainsi que de nos constats d'expériences sur le terrain, nous croyons qu'il serait utile, pour certains enseignants, de mieux comprendre le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans les différents mécanismes de gestion d'une classe. Ainsi, les résultats de notre recherche pourront être directement utiles à de nombreux enseignants et, indirectement, à de nombreux apprenants. De plus, ces résultats

pourraient enrichir les connaissances des enseignants à la formation des maîtres et les amener à mieux former les futurs enseignants, en tenant compte de l'importance de la communication non verbale.

Sur le plan scientifique, notre projet de recherche trouve sa justification dans son objectif d'identifier plus clairement certaines stratégies de communication non verbale liées à l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire. Si nous parlons d'identifier « plus clairement » certaines stratégies, c'est que nous estimons qu'il existe un flou scientifique entourant le langage implicite de l'enseignant et son incidence sur la saine gestion de l'ambiance éducative. Certaines études, datant de plus de vingt-cinq ans, font d'ailleurs état d'un tel « oubli de la science » (Villani, 1996). Notamment, dans celle de Neill (1983), l'auteur se questionne sur l'efficacité de certaines stratégies de CNV de l'enseignant. En effet, peu d'attention a été portée au sens même que les enseignants experts donnent à ces stratégies et au rôle que joue le langage implicite de l'enseignant dans la saine gestion d'une classe du primaire; les recherches portent plus sur l'identification de comportements et d'actions explicites.

Bien que plusieurs auteurs s'entendent pour affirmer que les habiletés non verbales sont une composante essentielle de la création d'un climat de classe sain, l'importance et le rôle attribués aux signes non verbaux dans les pratiques éducatives des enseignants varient beaucoup selon les auteurs. Nous exposerons ces variations dans le second chapitre, mais nous tenons à souligner ici la pertinence d'une étude qui dépasse les affirmations déclaratives non fondées sur des données empiriques, une étude qui propose des résultats d'une démarche rigoureuse de collecte de données auprès des acteurs du terrain, suivie d'une analyse tout aussi méticuleuse de ces données.

CHAPITRE II

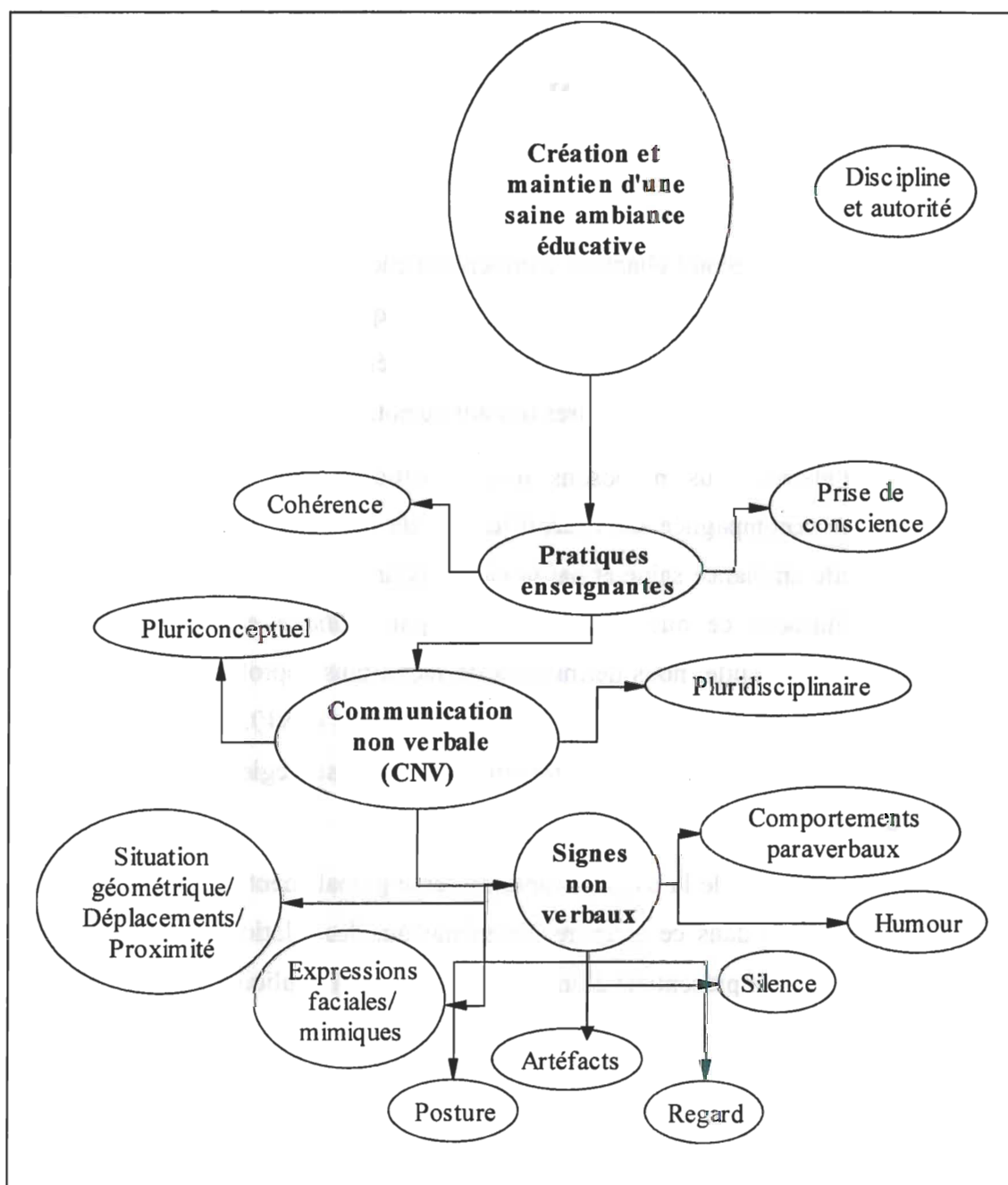
CADRE CONCEPTUEL

Dans ce second chapitre, consacré au cadre conceptuel, nous définissons les concepts-clés qui ont servi de matrice théorique pour les étapes de collecte et d'analyse de données. Ces définitions ont été élaborées grâce à une recension des écrits scientifiques et disciplinaires traitant de notre objet de recherche.

D'abord, nous proposons une définition étayée du concept *d'ambiance éducative*, accompagnée de l'identification de différentes conditions favorables à rendre cette ambiance saine et harmonieuse pour des élèves du primaire. Également, nous définissons ce que nous entendons par *pratique enseignante*, ou *pratique d'utilisation*. Ensuite, nous définissons de façon plus approfondie le concept central de notre recherche : la *communication non verbale (CNV)*. Enfin, nous traitons du concept de *signe non verbal* associé étroitement aux stratégies de communication non verbale.

La figure 1 de la page suivante présente globalement l'ensemble des concepts qui sont définis dans ce chapitre, de même que les relations principales entre ces concepts. Nous la présentons d'entrée de jeu et nous l'explicitons par la suite.

Figure 1 : carte conceptuelle



2.1 Le concept d'ambiance éducative

Pour Caron (1994), qui est principalement reconnue pour ses travaux en gestion de classe, *l'ambiance éducative*, lorsqu'elle est positive, se définit comme étant l'harmonie qui règne à l'intérieur de la classe et qui place l'élève dans un climat propice aux apprentissages. Les expressions « dynamique de classe » et « environnement éducatif » (Romano, 1993) peuvent être considérées comme des synonymes d'*ambiance éducative*. Chez Cooper & Simonds (2007), en éducation, le terme « climat de classe » désigne ce que, dans d'autres domaines, on appelle « environnement ».

De façon générale, il est admis que la création et le maintien d'une saine ambiance éducative découlent en grande partie de la bonne gestion, par le maître, de la discipline et de l'autorité dans sa classe. Or, pour Archambault & Chouinard (1996), la gestion de l'ambiance éducative d'une classe du primaire requiert des compétences qui vont bien au-delà de la simple gestion de l'autorité et de la discipline. Pour créer une saine ambiance éducative, le maître doit tenir compte d'un ensemble d'éléments qui guident ses interventions auprès de ses élèves, notamment les interventions liées à la CNV.

2.2 Le concept de pratique enseignante

Généralement, le concept de pratique enseignante est traité dans les écrits scientifiques comme désignant l'ensemble des stratégies situées, des comportements et des attitudes de l'enseignant. En d'autres mots, les pratiques sont l'ensemble des actions posées par le maître dans le but de favoriser l'apprentissage.

De façon plus précise, est *pratique* toute application de règles ou de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité et qui permet donc d'exécuter des opérations ou de se plier à des prescriptions. La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. Il faut

comprendre la double dimension de la notion de pratique : d'une part, les gestes, les conduites, les langages; de l'autre, à travers les règles, les objectifs, les stratégies, les idéologies (Beillerot, 1996).

2.3 Des pratiques enseignantes cohérentes et harmonieuses

« Chaque individu émet à chaque instant une infinité de signes, le plus souvent inconsciemment » (Galinon-Mélénec, 2007, p.44). Donc, pour être en mesure de mettre en place et de maintenir une saine ambiance éducative, le maître doit avoir des pratiques enseignantes de communication – ou d'émission de signes – cohérentes avec leur double dimension (Beillerot, 1996) telle qu'expliquée plus haut.

Par souci de cohérence dans ses pratiques, l'enseignant doit d'abord prendre conscience de celles-ci, de celles qui sont efficaces comme de celles qui le sont moins. Il pourra ainsi ajuster ses pratiques afin d'intervenir de façon harmonieuse avec ses élèves. Cette prise de conscience et cette cohérence dans ses interventions se refléteront à la fois dans la communication verbale et dans la communication non verbale, dans la relation avec ses élèves.

Lors de la collecte de données, nous avons questionné les enseignants sur leurs pratiques enseignantes, plus particulièrement sur leurs pratiques de CNV. Ces questions ont poussé les participants à analyser certaines de leurs pratiques demeurées pour la plupart inconscientes et plusieurs d'entre eux ont mentionné la pertinence, pour eux, de cette réflexion sur des pratiques utilisées tous les jours.

Dans toute forme d'analyse, le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du sujet aux changements, ce qui n'exclut pas ses résistances. Selon Beillerot (1996), c'est par sa conscience, puis par sa compréhension des situations et des phénomènes, que le sujet accède à une possible transformation du réel. Toutefois, suite à ces affirmations, il est légitime de se questionner sur la nécessité, pour l'enseignant, d'analyser ses propres pratiques professionnelles. À

cette question, l'auteur répond que le métier d'enseignant requiert davantage de réflexion ou de réflexivité qu'auparavant parce qu'il est accompagné de savoirs de plus en plus abstraits. Cette nécessité de penser ce que l'on fait passe par une liberté et un engagement accrus et non par une robotisation accélérée. À cet égard, l'analyse des pratiques professionnelles semble tout à fait actuelle et légitime parce que, pour l'enseignant d'aujourd'hui, la réflexion sur le sens de la pratique professionnelle est devenue un facteur essentiel de changement.

En somme, nous définissons le concept de *pratique enseignante* comme désignant non seulement l'ensemble des stratégies, comportements et attitudes de l'enseignant, mais aussi le caractère « conscient » et « réfléchi » de ces pratiques dans la mesure où elles sont « professionnelles ».

2.4 Brève définition du concept de communication

Pour Corraze (1988), la communication comprend tous les comportements par lesquels un groupe constitue, soutient, médiatise, corrige et intègre ses relations. Chez Adler & Towne (2005, p.12), la communication est un mécanisme continu, transactionnel, engageant des participants qui créent des relations interpersonnelles en encodant et en décodant simultanément des messages. En ce sens, Winkin (1981) stipule qu'à son origine, le terme *communication* signifiait être en relation, mettre en commun. À l'instar de cette courte définition, Mucchielli (2000) précise que la communication est une création collective qui doit être abordée comme un système dont les ramifications représentent « *un tout intégré* ». Aux fins de notre recherche, nous faisons le choix d'aborder cet élément spécifique du système qu'est l'aspect implicite de la communication. Un tel choix – s'inscrivant dans une perspective dite « interpersonnelle » et s'inspirant des travaux du *collège invisible*¹ de Palo Alto – se

¹ *Collège invisible* est une expression tirée des écrits de Winkin (1981) servant à désigner la très grande interpénétration conceptuelle et méthodologique qui entoure les principaux chercheurs issus de l'école de Palo Alto.

justifie notamment par un besoin de clarification et de compréhension de l'aspect implicite et spécifiquement non verbal de la communication.

2.5 Le concept de communication non verbale (CNV)

Même s'il est régulièrement abordé dans les écrits scientifiques, le concept de *communication non verbale* (CNV) fait rarement l'objet d'une définition claire et précise. Notons, par exemple, cette citation de Côté (1994) qui croit que le non verbal a de nombreux effets sur les élèves qu'il ne faut pas négliger. Pareil flou se retrouve chez Corraze (1988) qui stipule que les communications non verbales sont un moyen, parmi d'autres, de transmettre des informations. Sans être fausse, une telle affirmation est, de notre point de vue, trop englobante et générale.

La difficulté à définir ce concept provient, en partie, de son caractère pluridisciplinaire et pluriconceptuel. D'une part, le concept est pluridisciplinaire parce qu'il est lié à plusieurs disciplines telles la sociologie, la linguistique, la sémiotique et, bien entendu, les sciences de l'éducation. Or, dans chacune de ces disciplines, la définition du concept de communication non verbale comporte des nuances spécifiques. Ainsi, en sémiotique et en sociologie, on étudie les signes non verbaux et leurs significations alors que dans les sciences de l'éducation, la communication non verbale est souvent vue comme un outil pédagogique d'abord utile à l'enseignant. D'autre part, le concept de communication non verbale est pluriconceptuel dans le sens qu'il est constitué du regroupement de plusieurs concepts distincts. À la manière des sciences de l'éducation qui, notamment, empruntent à la sociologie et à la psychologie, le concept de communication non verbale est en réalité un ensemble de concepts qui, une fois regroupés, représentent un concept central, distinct en soi. Ainsi, pour être en mesure de cerner adéquatement le concept de communication non verbale, le chercheur doit notamment savoir discerner la communication de la simple relation, le non verbal du verbal, le paralangage du métalangage, le langage de la langue, etc. Voilà pourquoi nous disons

que la communication non verbale est un concept pluriconceptuel et difficile à définir dans son intégralité.

Malgré ces grands défis sur le plan sémantique, dans les écrits scientifiques, on trouve certaines tentatives de définitions du concept de communication non verbale. Ainsi, Corraze (1988) entend par communication non verbale l'ensemble des moyens de communication n'usant pas du langage humain ou de ses dérivés non sonores. L'auteur reconnaît que sa définition commence par une exclusion, ce qui en fait un concept plutôt mal défini.

Toujours d'une façon générale, Adler & Towne (2005, p.147) voient la CNV comme étant « l'expression de messages transmis par des procédés autres que linguistiques ». Corraze (1988) précise tout de même que le terme de communication non verbale s'applique à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, à des rapports de distance entre les individus, grâce auxquels une information est émise. Pour sa part, Devito (1993) définit le concept comme étant le système de communication couvrant les messages traités par l'ensemble des médias individuels sauf le médium linguistique. Selon ce dernier, la CNV est à la fois inévitable et ambiguë. C'est donc dire que l'être humain communique incessamment par un langage implicite dont le décodage est difficile. De plus, la CNV sert habituellement de véhicule pour les sentiments et est, sous plusieurs angles, en interaction directe avec la communication verbale (Devito, 1993; Adler & Towne, 1998).

Pour Tournebise (2008), la façon de dire modifie considérablement le sens des mots. Le langage non verbal est donc un reflet multiple de ce que l'on pense. Pour notre part, en nous inspirant des propos de Archambault & Chouinard (2003) et de Nault (1998), et aux fins de notre recherche, nous définissons la communication non verbale comme étant un mode de communication implicite, véhiculé par le corps ou les attitudes qui s'en dégagent, servant généralement à inciter ou à suggérer un comportement souhaité ou à dénoncer un comportement inacceptable.

De façon plus générale, le concept de communication non verbale peut être défini par opposition à la communication verbale et ainsi désigner tout mode de communication n'ayant aucun recours aux signes linguistiques du langage verbal. Toutefois, s'il n'utilise pas les signes linguistiques dans la CNV, l'émetteur va néanmoins accompagner son discours de multiples signes non verbaux qui, souvent inconsciemment, vont faire partie intégrante de son discours.

2.6 Les signes non verbaux de l'enseignant

Nos recherches et notre recension des écrits scientifiques nous permettent de définir le concept de *signe non verbal* comme étant un terme générique désignant une composante de la CNV visant à faire connaître ou à communiquer une intention, consciemment ou non. Le signe non verbal est la manifestation implicite d'une stratégie de CNV utilisée par le praticien. Certains auteurs parleront plutôt de *médiateur non verbal* (Pujade-Renaud, 1985), d'*indice non verbal* (Archambault & Chouinard, 2003) ou encore d'*habiletés corporelles* (Nault, 1998).

Dans le contexte de notre recherche, comme les signes non verbaux sont étudiés en tant que pratiques enseignantes, nous les appréhendons comme pratiques intentionnelles et donc conscientes. Dans cette perspective, même si Corraze (1988) affirme que l'enseignant « maîtrise très peu ses communications non verbales », nous avons voulu favoriser une prise de conscience de l'utilisation de ces signes chez les participants à cette recherche. Nous verrons spécifiquement les moyens que nous avons pris pour ce faire dans le chapitre qui décrit notre démarche méthodologique, mais nous pouvons déjà souligner que les participants ont d'abord été conscients du « contenu » qu'ils avaient l'intention de communiquer par les signes non verbaux et qu'ils ont eu accès progressivement à la description concrète et précise de ces signes.

Cette précision nous permet de spécifier que les signes non verbaux perdent leur impact lorsqu'ils entrent en contradiction avec le discours verbal (Neill, 1991). Donc, en tant que pratiques enseignantes, les signes non verbaux doivent

nécessairement être contrôlés, au moins jusqu'à un certain point, pour ne pas être en contradiction avec la communication verbale, autant sur le plan du contenu que sur le plan des conséquences dans la relation avec les élèves. En somme, toujours dans notre effort pour définir ce qu'est la CNV dans l'enseignement, nous dirions que c'est une stratégie générale d'utilisation consciente de signes non verbaux, ceux-ci étant essentiellement d'ordre corporel à l'exclusion du langage sonore. En d'autres mots, par la communication non verbale, l'enseignant signifie avec son corps (Salzer, 1981).

Après cette clarification conceptuelle qui permet de délimiter les paramètres de notre objet de recherche, nous pouvons maintenant reformuler nos objectifs de recherche. Ainsi, face à un flou sémantique et pratique dans les écrits scientifiques, nous visons la clarification du rôle joué par les stratégies de communication non verbale en tant que mode de communication véhiculé par le corps et les attitudes qui s'en dégagent. D'une façon plus spécifique, nous cherchons à identifier les stratégies de communication non verbale qui, dans le processus de gestion d'une classe, favorisent la multiplication de comportements harmonieux de la part des élèves.

Dans le prochain chapitre, portant sur la méthodologie, nous présentons la démarche et les moyens que nous avons utilisés pour élaborer des éléments de réponse à notre question de recherche, et ainsi atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons les moyens que nous avons utilisés pour mener à terme toutes les étapes de notre recherche.

3.1 Construction de la problématique

Pour construire notre problématique, nous avons d'abord ciblé l'objet de recherche selon nos intérêts. Ensuite, nous avons ciblé un aspect de ce champ d'intérêt qui demandait à être étudié scientifiquement. C'est ainsi que nous avons trouvé un objet d'étude pertinent en mariant trois concepts : les pratiques enseignantes, les signes non verbaux de l'enseignant et le climat de classe. À la suite de nos premières recherches documentaires, nous avons vu que ces trois concepts avaient indépendamment tous fait l'objet de beaucoup de recherches, mais jamais en tant qu'objet unique de recherche les incluant tous ensemble dans le contexte général de l'enseignement.

Ainsi, une multitude de recherches ont exploré les aspects pragmatiques et théoriques des pratiques enseignantes, notamment en gestion de classe. Par ailleurs, les signes non verbaux ont fait l'objet de plusieurs recherches, dont un certain nombre en éducation, depuis quelques décennies. Toutefois, en voulant spécifiquement identifier les pratiques d'utilisation des signes non verbaux de l'enseignant dans le contexte de l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire, nous nous aventurons sur un terrain encore inexploré.

Ainsi, à partir de notre objectif spécifique de recherche, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, nous avons établi la pertinence sociale et scientifique de

notre objet de recherche principalement avec l'argument de l'originalité et l'argument de la nécessité de comprendre ce phénomène.

3.2 Construction du cadre conceptuel

Pour faire suite à la formulation de notre question de recherche, nous avons construit un cadre conceptuel qui nous a servi à élaborer les instruments de la collecte des données. Cette méthode n'avait d'autre but que de clarifier le cadre conceptuel servant de matrice théorique à la recherche, assurant ainsi une plus grande cohérence entre les différentes composantes de la recherche. De plus, par souci de mener ultérieurement une collecte de données complète et éclairée, nous avons cru nécessaire d'approfondir certains concepts qui, de prime abord, ne semblent pas se retrouver d'emblée dans notre matrice conceptuelle.

3.3 Collecte de données

3.3.1 L'échantillon de répondants

Tout d'abord, les participants choisis pour notre recherche sont tous des enseignants titulaires d'une classe du primaire, ils sont à l'emploi d'une commission scolaire francophone du Québec et exercent leur métier auprès d'une clientèle variée. Ainsi, leurs élèves, tous issus du secteur primaire, sont âgés de 6 à 12 ans, soit de la première année du premier cycle à la deuxième année du troisième cycle. Dans le tableau qui suit, nous présentons de façon détaillée le niveau d'enseignement de chaque répondant pour l'année scolaire 2007-2008, année de leur participation à notre projet de recherche.

Tableau 1 : Détail des différents niveaux d'enseignement des participants.

<i>Pseudonymes</i>	<i>Niveaux d'enseignement pour l'année scolaire 2007-2008</i>
Vanessa	Enseignante en deuxième année du troisième cycle.
Stéphanie	Enseignante en première année du troisième cycle.
Éric	Enseignant en deuxième année du troisième cycle.
Annie	Enseignante en deuxième année du deuxième cycle.
Marie	Enseignante en première année du premier cycle.
Suzanne	Enseignante en première année du deuxième cycle.
Jean	Enseignant en première année du troisième cycle.
Alain	Enseignant en deuxième année du deuxième cycle.
Nancy	Enseignante en première année du deuxième cycle.
Solange	Enseignante en première année du troisième cycle.
Steeve	Enseignant en première année du troisième cycle.
Catherine	Enseignante en deuxième année du troisième cycle.

En ce qui concerne l'échantillon, une présélection a d'abord été effectuée à partir de rencontres que nous avons eues avec le personnel enseignant de plusieurs écoles d'une même commission scolaire. Ainsi, dans les écoles où nous nous sommes rendus, nous avons recueilli des noms d'enseignants qui étaient considérés comme « experts » en gestion de classe par leurs pairs. Souvent, dès que l'on apprenait que nous travaillions en gestion de classe, parfois même avant de questionner les différents collègues, des noms faisaient déjà surface et s'imposaient comme des participants potentiellement pertinents.

Comme nous l'avons précédemment établi, la saine gestion d'une classe représente un défi important pour les enseignants du primaire. Par conséquent, les praticiens qui ont une certaine aisance à gérer sainement leur classe sont généralement respectés de leurs pairs et de leurs supérieurs, et font très souvent l'objet d'un consensus entre ces derniers quant à leur compétence reconnue. Voilà qui explique comment certains participants se sont imposés aussi rapidement dans nos rencontres avec les différents praticiens.

À partir de ces rencontres, nous avons produit une liste de plusieurs praticiens qui, selon leurs pairs et pour différentes raisons, devaient être considérés comme experts en gestion d'une classe du primaire. Suite à la production de cette liste, nous avons rencontré le personnel-cadre des différents établissements d'enseignement afin d'établir une sélection plus rigoureuse d'enseignants considérés comme « experts » en gestion de classe du primaire. En d'autres termes, pour qu'un participant fasse partie de notre échantillon, il devait préalablement être reconnu par ses pairs comme étant un « praticien expert » en gestion de classe et cette reconnaissance devait être validée par les directeurs d'établissement. De cette manière, nous nous sommes assurés de l'expertise des participants.

3.3.2 Le choix de l'instrument de collecte

En ce qui concerne la démarche de collecte des données, pour atteindre notre objectif de recherche, l'entrevue nous est apparue être l'instrument le plus approprié. Nous avons donc commencé cette collecte par des entrevues semi-dirigées effectuées auprès d'enseignants du primaire exerçant dans une commission scolaire du Québec (Boutin, 1997; Savoie-Zajc, 2009). Toutefois, après seulement quelques entrevues, nous avons rapidement convenu que ce type d'entrevue ne cadrerait pas bien avec nos intentions de recherche. En effet, la timidité et le stress véhiculé par l'entrevue en face à face ont tôt fait de freiner les élans introspectifs des participants et, par le fait même, ont limité la pertinence et la richesse des données recueillies. De plus, les

premiers participants interviewés ne semblaient pas suffisamment conscients de leur utilisation des stratégies de CNV et avaient donc de la difficulté à s'exprimer spontanément sur le sujet. Il nous est apparu alors clairement que, chez nombre d'enseignants, les stratégies de CNV sont logées dans une mémoire profonde, ce qui les rend difficilement accessibles par le simple moyen de l'entrevue semi-dirigée. Nous avons donc tenté, en tant que chercheur, de nous adapter à cette réalité et d'utiliser des techniques de collecte de données appropriées.

Pour nous, une de ces méthodes appropriées a été l'entretien par courriel, ou la *E-interview* (Bampton & Cowton, 2002). D'abord, nous avons découvert qu'en laissant l'enseignant libre du lieu et du moment introspectif qu'exige la réponse à des questions posées par courriel, le participant est plus disponible, concentré et ouvert. Pour illustrer ceci, nous avons noté les heures auxquelles les participants ont expédié leurs réponses. Bien souvent, c'était le soir, vers 20h, heure à laquelle les différents éléments perturbateurs du quotidien font généralement place à un moment de détente précédant le coucher, libérant du même coup l'esprit. Par conséquent, lorsqu'il choisit de se consacrer, pour un bref instant (20 minutes maximum), à notre entretien par courriel, le participant a l'occasion de choisir le moment qui, pour lui, est le plus propice à la réflexion. Également, d'après ce que nous ont dit des participants lorsque nous leur avons demandé de s'exprimer sur leur expérience de l'entretien par courriel, n'étant pas confronté face à face avec le chercheur, le répondant a moins tendance à s'autocensurer ou encore à modérer ses propos. Il se sent moins jugé parce qu'il se sent détaché du chercheur.

Toujours dans la perspective d'utilisation d'outils de collecte pertinents par rapport à notre objet de recherche, nous avons aussi emprunté des techniques liées à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003). Comme il a été dit plus haut, les comportements non verbaux sont bien souvent relégués à l'inconscient, ce qui en rend l'accès difficile. Dans ces circonstances, l'entretien d'explicitation rend possible l'accès à une foule de données pertinentes qui, autrement, seraient demeurées hors

d'atteinte. Par exemple, lorsqu'on leur demande d'identifier des stratégies de CNV qu'ils ont utilisées dans une situation donnée, la plupart des enseignants interviewés affirmaient d'emblée qu'ils n'avaient utilisé aucune de ces stratégies. Or, en utilisant certaines techniques de questionnement propres à l'entretien d'explicitation, nous avons permis à quelques participants de visualiser intérieurement des comportements non verbaux qu'ils avaient utilisés lors d'une situation précise et qui avaient contribué à maintenir une saine ambiance de classe.

Ces méthodes que sont l'entrevue par courriel et l'entretien d'explicitation comportent plusieurs avantages qui les rendent appropriées pour notre recherche. Elles entraînent toutefois quelques inconvénients qu'il est également important de mentionner. D'abord, procéder à une entrevue par échanges de courriels dans le cadre d'une recherche portant sur les stratégies de CNV ne permet pas de rendre compte des nombreux signes non verbaux qui autrement accompagneraient sans aucun doute les échanges en face à face. Ainsi, contrairement à l'entrevue semi-dirigée, le chercheur ne peut percevoir ni les intonations, ni le débit, ni les mimiques, ni toutes autres manifestations liées au paralangage. Dans l'entrevue en face à face, qu'elle soit semi-dirigée ou d'explicitation, le chercheur a pu tenir compte de ces signes non verbaux afin de compléter les propos des participants et ainsi enrichir les données recueillies.

Un autre inconvénient à l'entrevue par courriel est qu'elle peut s'étirer dans le temps. En effet, le chercheur qui utilise ce type de méthode est pour ainsi dire à la merci du participant, ce dernier pouvant répondre plusieurs jours après que la question lui a été envoyée. En ce sens, il nous est arrivé de devoir patienter plusieurs semaines avant d'obtenir une réponse d'un participant ou l'autre.

Enfin, l'entrevue par courriel entraîne parfois un manque de clarté dans les questions comme dans les réponses. Il peut arriver que le participant ou le chercheur ne saisisse pas bien un énoncé ou une intention et, parce qu'il n'y a pas de possibilité

d'échanger rapidement sur des questions de clarification, l'entretien peut s'engager sur de mauvaises pistes.

En ce qui concerne l'entretien d'explicitation, nous percevons différents inconvénients. Premièrement, comme ce type d'entretien dure souvent plus d'une heure, il exige beaucoup de concentration de la part du participant comme de l'intervieweur. En effet, ce dernier doit constamment s'assurer d'une grande implication de la part du répondant, en plus d'être à l'affût du moindre signe de décrochage de celui-ci pour être en mesure de redresser la situation au besoin. Cette double exigence de l'attention de l'intervieweur et de la concentration du participant est difficile à maintenir. Parce qu'il demande de part et d'autre du doigté, de l'implication et de la rigueur, l'entretien d'explicitation est une entreprise plus exigeante que l'entrevue « ordinaire » semi-dirigée.

En somme, nous avons eu recours à divers types d'entrevue pour tirer le plus possible les avantages de chacun tout en compensant les inconvénients de l'un par les avantages de l'autre.

3.3.3 Choix méthodologiques de collecte et d'analyse des données

Nous n'avions pas préalablement déterminé le nombre d'enseignants qui participeraient à la recherche, mais nous avons plutôt procédé selon le principe de l'échantillonnage théorique, c'est-à-dire que nous avons sélectionné les participants et les différentes questions d'entrevue en fonction de leur potentialité à favoriser la compréhension du phénomène à l'étude ou à favoriser l'atteinte de nos objectifs de recherche (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; Charmaz, 1983). Nous avons donc tout d'abord effectué le premier échantillon dit théorique en choisissant un « terrain » en fonction des éléments théoriques liés à notre intérêt de recherche et selon les paramètres de notre objet de recherche (Glaser & Strauss, 1967). Comme nous l'avons expliqué plus haut, les mêmes situations de pratiques professionnelles ont été

abordées sous des angles différents et un même enseignant a été interviewé plusieurs fois à l'aide de questions différentes; ces questions étant déterminées par le développement de notre compréhension du phénomène (Charmaz, 2002; Bowers, 1988). Dans cette perspective, l'objectif qui a guidé nos choix méthodologiques concrets au fur et à mesure de la recherche a été d'ajuster les questions et les instruments de collecte afin qu'ils favorisent l'émergence et le développement de notre compréhension (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967). À mesure que l'analyse se développait et se raffinait, nos questions devenaient de plus en plus précises et variées (Charmaz, 1995 ; Holloway & Wheeler, 2002). Tout au long de la recherche, ce sont les résultats progressifs de l'analyse qui dirigeaient les épisodes de collecte, soit pour ajuster cette analyse à de nouvelles données ou pour l'enrichir en suivant le cours de la compréhension qui se développait progressivement (Charmaz, 2004; Glaser, 1978; Strauss, 1987).

Ainsi, bien que nous ayons élaboré un canevas précis pour l'entrevue semi dirigée et pour l'entrevue par courriel, nous avons rapidement ajusté notre liste de questions, car nous nous sommes rendus compte qu'un questionnaire prédéterminé limitait la pertinence de la collecte de données et empêchait les participants de livrer des informations très riches sur leurs pratiques. Essentiellement, pour ce qui est de la transformation du canevas d'entrevue, nous avons une douzaine de questions au départ et nous en sommes venus à quatre questions ouvertes auxquelles nous avons greffé plusieurs sous-questions, selon les réponses des participants. Notre souci était de nous en tenir à collecter des données pertinentes sur les phénomènes vécus tels qu'ils étaient décrits par les participants. C'est ainsi que, dans plusieurs cas, les échanges courriel furent très différents, car, partant des mêmes quatre questions, chaque participant nous lançait sur des pistes originales. Cette latitude que nous nous sommes accordée tout au long de la collecte des données a beaucoup enrichi le corpus des entretiens autant pour ce qui est de la profondeur de la compréhension du

phénomène que pour ce qui est de la variation ou de la largeur de cette compréhension.

Au total, nous avons réalisé quatre entrevues semi-dirigées, trois entretiens d'explicitation, et dix entrevues par courriel, avant d'arriver à la saturation théorique, c'est-à-dire avant d'arriver à ce point où aucune nouvelle donnée ne vient modifier substantiellement les résultats de l'analyse (Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997). Nous rappelons ici que l'atteinte de la saturation théorique a été un jugement de notre part, jugement par lequel nous avons considéré que la collecte de nouvelles données n'apporterait rien de nouveau à notre compréhension de notre objet d'étude (Charmaz, 2002; Holloway & Wheeler, 2002; Morse, 1995; Strauss & Corbin, 1998).

Sans nécessairement en être conscient dans les premières phases de notre recherche, nous avons par la suite découvert que certaines de nos méthodes de collecte et d'analyse de données, profondément ancrées dans « la concrétude des phénomènes » (Guillemette, 2006) tels qu'ils sont vécus par les participants, s'apparentaient à cette approche de la recherche qualitative qu'est la *Grounded Theory* dont les bases, qui ont été jetées par Glaser & Strauss (1967), ont été récemment reprises et synthétisées par Guillemette (2006).

Dans cette perspective, nous avons notamment fait appel à l'opération d'inspection qui a suivi l'opération d'exploration et qui consiste « à vérifier si les analyses émergées de l'exploration sont cohérentes avec les faits » (Guillemette, 2006). Ainsi, tout au long de notre phase d'analyse, les données ont été codées (avec l'assistance du logiciel QSR NVivo), analysées et confrontées de façon continue, afin d'en tirer des énoncés « enracinés » dans le domaine d'étude. Nous faisons ici un rapprochement avec ce que Glaser & Strauss (1967) nomment l'*emergent-fit*. Ainsi, nous avons commencé l'analyse des données empiriques tout en poursuivant parallèlement notre collecte de données. C'est donc au fur et à mesure de l'analyse que les données empiriques recueillies auprès des participants ont influencé les outils de collecte de données, c'est-à-dire les canevas d'entretiens. Dans un souci

d'ouverture, nous n'avons pas hésité à retourner sur le terrain avec de nouvelles questions influencées par l'analyse. En *Grounded Theory*, « cette ouverture à ce que les données « disent » correspond au concept de sensibilité théorique » (Guillemette, 2006, p.63).

Tout au long du processus de collecte et d'analyse des données, nous avons adopté ce que Glaser (2001) nomme une approche en spirale. Comme nous l'avons décrit plus haut, nous avons constamment relié les étapes de collecte et d'analyse des données afin que « les collectes subséquentes soient influencées par les résultats de l'analyse progressive », et que la compréhension du phénomène soit élargie et ajustée (Guillemette, 2006, p. 65). De même, au-delà du chevauchement entre collecte et analyse de données, nous avons appliqué le principe de circularité de la démarche à toutes les parties de notre recherche, de la construction de la problématique jusqu'à la rédaction finale du projet de recherche (Guillemette, 2006, citant Glaser, 1978).

Une autre application de la *Grounded Theory* dans notre projet de recherche a été de nous permettre une certaine flexibilité méthodologique ou procédurale (Strauss & Cobin, 1998). En ce sens, nous avons voulu enrichir les propos des participants en cherchant à leur offrir la possibilité de s'exprimer à travers différents types d'entretiens qui leur convenaient. Ainsi, les diverses tribunes qu'ont été les entrevues semi-dirigées, par courriel ou d'explicitation, nous ont permis d'être à l'écoute des participants et d'utiliser tous les moyens favorisant l'émergence de nouvelles données pertinentes.

D'autres méthodes, empruntées à la *Grounded Theory*, ont été utilisées dans notre projet de recherche. C'est notamment le cas de notre méthode de développement de l'analyse par codage et catégorisation. Cette logique procédurale a guidé nos choix tout au long de notre projet de recherche. Dans une telle perspective, les épisodes de collecte de données auprès des participants ont véritablement été au service de nos objectifs de recherche, et nous ont permis de mieux connaître le phénomène à l'étude, c'est-à-dire les stratégies de CNV en gestion de classe.

Tout au long de notre projet de recherche, nous avons visé à ce que nos postures et nos pratiques de chercheur soient cohérentes et efficaces. Ainsi, pour la construction de la problématique, pour le cadre conceptuel, la collecte et l'analyse de données, l'ensemble de nos choix méthodologiques a été fait dans le but d'atteindre nos objectifs : mieux comprendre le rôle que jouent les stratégies de communication non verbale dans le processus d'instauration et de maintien d'une saine ambiance éducative; et ainsi répondre à notre question de recherche d'une façon juste et éclairée : quelles sont les stratégies spécifiques de communication non verbale utilisées par des enseignants dans le but de faciliter l'instauration d'une saine ambiance éducative dans une classe du primaire?

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des enseignants experts en gestion de classe qui ont été préalablement choisis aux fins de cette recherche. Les données découlant des entretiens d'explicitation et des entrevues semi-dirigées, en présenciel ou par courriel, ont été analysées avec l'assistance du logiciel QSR NVivo. Ainsi, nous avons pu construire systématiquement l'ensemble des résultats de cette recherche.

Comme l'objectif spécifique est d'identifier les stratégies de CNV qui sont utilisées par ces enseignants experts dans la gestion de classe, nous avons voulu d'abord connaître leurs conceptions des différents éléments de ce phénomène (gestion de classe et stratégie de CNV) pour pouvoir mieux comprendre leur description du phénomène, les concepts qu'ils utilisent et leur façon de présenter leurs pratiques. C'est pourquoi nous commençons par présenter les résultats de l'analyse des données qui portent sur ces conceptions des enseignants experts. Par la suite, nous présentons les résultats qui portent spécifiquement sur les stratégies de communication non verbale en contexte d'enseignement dans une classe du primaire.

4.1 Les conceptions des enseignants

Les enseignants experts en gestion de classe que nous avons questionnés ont une conception relativement bien définie de ce qu'est une saine ambiance éducative. En effet, lorsqu'on leur demande de définir ce concept, ils répondent généralement rapidement, de façon directe, visiblement avec assurance, et énumèrent une liste de critères clairement identifiés pour juger de la qualité de la gestion de classe. Ils

présentent ces conceptions comme étant directement arrimées à leurs expériences sur le terrain et comme constituant en quelque sorte les bases de leurs pratiques.

4.1.1 La collaboration enseignant-élèves

Lorsqu'il est question de la création et du maintien d'une saine ambiance en classe, les enseignants que nous avons consultés soulignent l'importance d'une prise de conscience par les enseignants et par les élèves de leurs rôles respectifs dans cette responsabilité. En d'autres mots, ils rappellent que ce n'est pas uniquement à l'enseignant que revient la responsabilité de ce qui se passe en classe.

Selon Vanessa², qui enseigne au troisième cycle du primaire, une saine ambiance éducative est « *une classe où tout le monde est capable de travailler (même les plus distraits) dans un climat calme où chacun sait ce qu'il a à faire* ». C'est donc dire que chaque acteur de la vie en classe a un rôle distinct à jouer dans le processus d'établissement d'une saine ambiance éducative. Dans cette perspective, Nancy compare la gestion d'une classe à une balade en bateau : l'enseignant en est le capitaine (« *celui qui tient la barre* ») et l'élève, le matelot. Or, bien que le pouvoir décisionnel repose sur les épaules du capitaine (l'enseignant), le matelot a tout de même quelques responsabilités importantes (collaborer, travailler efficacement, fournir des efforts, etc.). Ainsi, « *pour que la balade soit un succès, les deux parties doivent collaborer* ». Cette collaboration est, selon Nancy, au cœur de la création d'une saine ambiance éducative.

Voyons maintenant comment sont vus les rôles de chacun dans la collaboration.

² Dans un souci de respecter la confidentialité des participants à la recherche, nous avons attribué un pseudonyme à chacun d'eux.

4.1.1.1 Rôle de l'enseignant

Tout au long des entretiens, les enseignants interviewés ont attribué à l'enseignant plusieurs rôles distincts et essentiels dans le processus de création et de maintien d'une saine ambiance éducative. Par leurs réponses, ils ont clairement fait ressortir le rôle que jouent les attitudes des élèves et du maître dans les mécanismes de gestion de classe et ont à plusieurs reprises mentionné l'importance, pour un enseignant, de bien se connaître d'abord et de bien connaître ses élèves ensuite. Par exemple, Vanessa, Jean et Solange situent clairement les principaux enjeux d'une saine gestion de classe dans les rôles et les responsabilités de l'enseignant. On retrouve cette même perspective chez Stéphanie et Nancy pour qui l'ambiance éducative découle principalement de certaines attitudes de l'enseignant. Vanessa attribue notamment à l'enseignant la responsabilité de guider les apprentissages, *« sans toutefois jouer à la police ni constamment avertir »*. Selon Stéphanie, l'enseignant doit exploiter un système d'émulation adéquat et efficace. De plus, pour être en mesure de guider efficacement ses élèves, *« le maître doit varier ses formules pédagogiques et identifier clairement ses attentes envers ses élèves s'il veut que ces derniers puissent y répondre »*.

Toujours selon les enseignants experts que nous avons interviewés, l'enseignant doit gérer quantité d'éléments afin de favoriser la création et le maintien d'une saine ambiance éducative. Il doit organiser le temps d'enseignement, les horaires, l'espace et le matériel, c'est-à-dire un ensemble de préoccupations que Caron (1994) regroupe sous le concept de « gestion organisationnelle ».

Par ailleurs, pour Vanessa et Catherine, il est primordial que l'enseignant établisse une relation de confiance avec les élèves. Ainsi, la création d'un tel climat de confiance dépend directement du *« respect individuel que l'enseignant accorde à chaque élève »*. Pour que la relation entre le maître et ses élèves repose sur des bases solides, Stéphanie et Nancy sont d'avis qu'il faut, de la part de l'enseignant, *« de l'écoute, de la créativité et de l'audace tout en étant encadrant, stable et positif »*.

Selon Éric, qui a précédemment vécu un stage d'enseignement en France, il est indéniable que l'attitude du maître face aux élèves a des répercussions directes sur le climat d'une classe du primaire. Il affirme que son expérience dans les classes européennes lui a appris « *qu'un climat sévère ne donne pas nécessairement plus de rendement* ». Toujours selon Éric, une gestion de classe reposant sur l'intimidation envers les élèves « *n'est pas propice à la créativité, à la libre-pensée essentielle au développement de stratégies propres à chaque élève* ». Il revient au maître de s'assurer de créer dans sa classe un environnement fécond pour l'épanouissement des élèves, une classe dont le climat est sain et harmonieux. Ainsi, un des rôles de l'enseignant est de respecter les élèves qui lui sont confiés, car, autant pour Stéphanie que pour Marie, « *l'ambiance de classe découle directement du respect que l'enseignant alloue à chaque élève* ». Selon elles, ce respect passe par la capacité de l'enseignant à écouter et à être positif, tout en demeurant attentif à ne pas laisser les élèves faire n'importe quoi. Cette grande importance accordée au respect des individus est aussi présente dans le discours d'Éric.

Catherine affirme que l'ambiance de sa classe est généralement « *calme avec de l'action et de l'humour* ». Elle souligne que « *ses élèves de deuxième année du troisième cycle ont une bonne relation entre eux et participent beaucoup* ». Pour Nancy, la nature de la relation avec les élèves se déroule « *sous le signe de l'ouverture et du respect* ». Elle se voit comme une enseignante « *à l'écoute des élèves, ce qui, à leurs yeux, les rend importants* ». Dans la classe d'Annie, qui enseigne en deuxième année du deuxième cycle, le respect est nécessaire, car il favorise un « *climat de travail sain et calme* ». Dans le même sens, les élèves de Vanessa évoluent « *dans une ambiance chaleureuse et de bien-être* ». Pour Marie, enseignante en première année du premier cycle, « *l'ambiance de classe est chaleureuse et se prête aux discussions, à la camaraderie, aux blagues lancées n'importe quand* ». D'ailleurs, Marie qualifie son climat de classe de serein, calme et décontracté.

Enfin, chez Éric, on retrouve sensiblement les mêmes qualificatifs, soit un climat « *décontracté et rempli de belles et complices relations avec les élèves* ». Cela lui permet « *d'être calme et sympathique avec eux* », et ce, même s'il avoue ne pas réussir à avoir un climat de classe harmonieux chaque jour.

Dans cette même thématique du respect envers les élèves, pour Stéphanie, chaque élève est différent et possède ses propres forces. À son avis, en tant que professionnelle, elle se doit de faire l'effort de les découvrir. De plus, elle est persuadée que ce qu'elle nomme le « *respect individuel* » passe d'abord par l'écoute de l'élève. C'est ainsi que Stéphanie affirme allouer beaucoup de temps de classe à l'expression des élèves et semble voir la parole comme un exutoire pour ces élèves « *qui en ont besoin* ». De plus, afin de garder en tête les nombreuses différences qui existent entre les élèves, Stéphanie croit nécessaire de « *partir des jeunes pour planifier les interventions, car ces derniers savent mieux que quiconque ce dont ils ont besoin* ».

Afin de clarifier ce dont elle parle lorsqu'elle affirme avoir « *une excellente relation avec ses élèves* », Nancy trouve important de préciser qu'elle ne cherche pas à développer une relation amicale avec les élèves. Il faut qu'elle garde une certaine distance affective. D'ailleurs, pour Jean, qui enseigne à des élèves de troisième cycle, cette distance représente un « *fragile équilibre qui peut être à l'origine de difficultés majeures en gestion de classe* ». Pour ces deux enseignants, il s'agit d'établir une relation maître-élève claire, sans ambiguïté, pour qu'ainsi le jeune puisse adopter des comportements en cohérence avec le rôle qu'ils souhaitent jouer.

Pour Vanessa, il est important de clarifier les règles de vie en classe et d'établir un ensemble de règles « *ni trop strictes, ni trop militaires* ». Ainsi, l'enfant sachant exactement ce qu'on attend de lui sera plus enclin à adopter des comportements favorisant une saine ambiance éducative. Comme le souligne Marie, un enseignant doit à la fois écouter attentivement ses élèves, s'efforcer d'établir un

climat de confiance avec eux tout en n'omettant pas de leur donner « *tout l'amour dont ils ont besoin* ».

4.1.1.2 Rôle de l'élève

En plus de souligner le rôle important de l'enseignant dans la saine gestion d'une classe, les enseignants experts précisent le rôle que doit jouer l'élève dans l'élaboration d'une saine ambiance de classe. En termes d'attitudes, on attend de lui qu'il vive le respect des autres et qu'il fasse montre d'autonomie, d'ouverture, etc.

Pour Solange, une saine ambiance éducative implique que les élèves soient « *à la fois disciplinés et respectueux évoluant dans un climat de confiance favorable* ». Plus concrètement, concernant le respect, elle est d'avis que l'élève ne doit pas « *avoir de rire déplacé ni faire de commentaires insignifiants qui viendraient rabaisser une personne et diminuer son estime de soi* ». Également, Stéphanie et Nancy rappellent l'importance, pour la création et le maintien d'une saine ambiance éducative, d'avoir une majorité « *d'élèves disciplinés et respectueux* ».

4.1.2 Caractéristiques de l'ambiance éducative

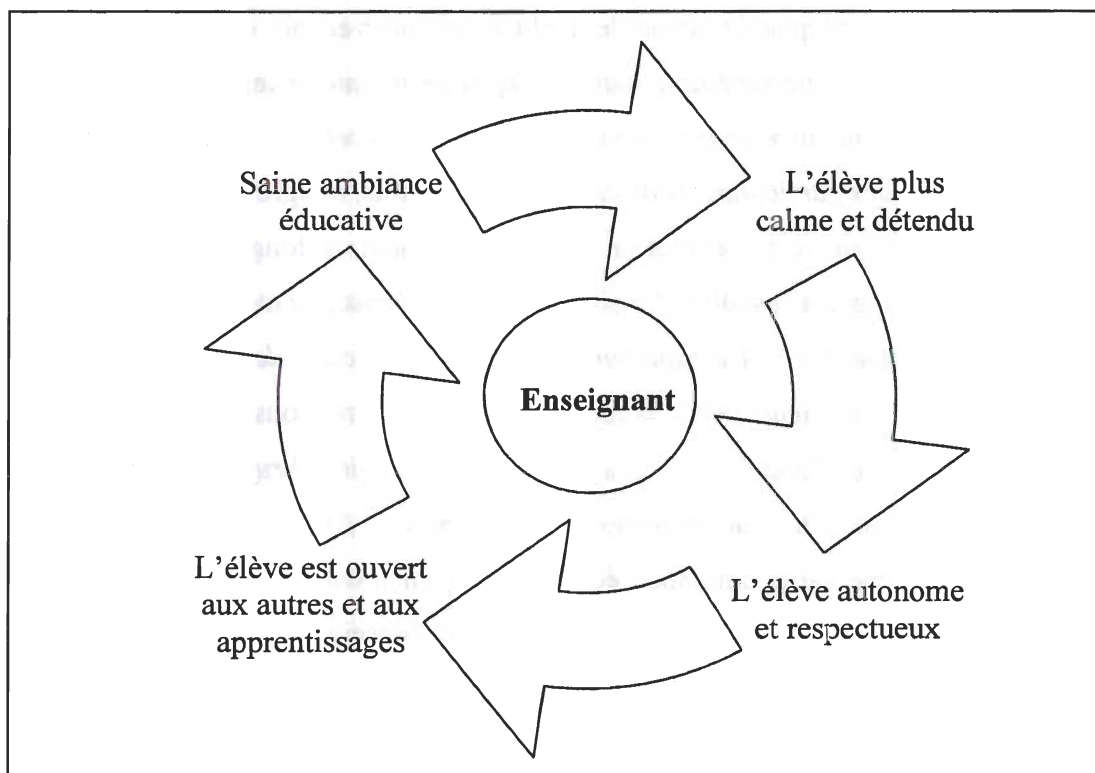
Toujours dans cette partie sur les conceptions des enseignants interviewés, après avoir identifié les différents rôles que les répondants attribuent à l'enseignant ou à l'élève, nous avons demandé aux enseignants experts de préciser leurs conceptions de l'ambiance éducative en classe. Ils ont affirmé que cette ambiance doit être agréable, tout en définissant le climat de classe à l'aide de qualificatifs comme *calme, bon, excellent, cool*³, *décontracté*. Ils identifient également d'autres caractéristiques de l'ambiance éducative qui doit régner dans leur classe.

Pour Stéphanie, qui occupe à la fois la tâche d'enseignante titulaire et de spécialiste en musique, l'établissement d'une saine ambiance éducative est « *une*

³ Emprunt de l'anglais. Signifie : détendu, décontracté.

entreprise à long terme ». Il est en quelque sorte le résultat de multiples interventions et stratégies de gestion de classe s'échelonnant sur toute une année scolaire. Comme les élèves de Stéphanie accueillent plusieurs intervenants différents, elle a observé que, si elle était persévérante dans sa façon de maintenir les principes de gestion de classe, elle pouvait voir chez ses élèves « *un réel développement de leur autonomie et du respect des particularités de chacun* ». Toutefois, malgré un cadre particulier et un horaire statique, cette évolution se fait lentement, à long terme, et peut prendre plusieurs mois à s'installer. Ainsi, aux dires de l'enseignante, « *l'ambiance qui règne au mois de février est complètement différente de celle de septembre* ». D'ailleurs, durant les entretiens avec Stéphanie, cette dernière nous confie qu'elle travaille souvent toute l'année à « *rendre la classe moins bruyante, en encourageant notamment les attitudes matures et autonomes* ». Ainsi, selon ces enseignants, la création d'une saine ambiance éducative est un travail à long terme demandant de l'effort de la part de l'élève et de la part de l'enseignant. Ce travail prend l'allure d'une boucle sans fin, telle qu'illustrée dans la figure 2 à la page suivante :

Figure 2 : La boucle des relations antécédents-conséquences dans la dynamique d'une saine ambiance éducative



Ce tableau présente la chaîne des antécédents et conséquences, qui prend la forme d'une boucle dans la dynamique d'une saine ambiance éducative dans la classe. On y voit qu'un enseignant désireux de créer et maintenir une saine ambiance de classe devra mettre à la disposition de ses élèves – comme un antécédent – un environnement calme et détendu. Cette ambiance décontractée aura ainsi pour conséquence de rendre les élèves davantage autonomes et respectueux. À son tour, cette attitude d'autonomie et de respect constituera un antécédent qui aura comme conséquence de rendre les élèves davantage disponibles aux divers apprentissages et, du même coup, plus ouverts aux autres. Enfin, ces attitudes favoriseront la création d'une saine ambiance éducative qui, à moyen ou à long terme, rendra les élèves plus calmes et détendus. Et ainsi de suite dans un processus en boucle qui signifie non

seulement que le phénomène en est un de long terme, mais qu'il est constamment en progression à condition que l'enseignant demeure en tout temps aux aguets pour que la boucle ne devienne pas un processus de dégradation. Dans ses propres mots, Marie explique cette boucle : *« En fait, je suis persuadée que mon climat de classe décontracté pousse les enfants à travailler calmement et de façon appliquée. Une ambiance chaleureuse, faisant en sorte que les enfants se sentent écoutés et en confiance, favorise le dépassement de soi. L'harmonie en classe est ce qui permet à l'élève de fonctionner adéquatement, dans un climat harmonieux. »*

4.1.3 Une gestion de classe différenciée

Certains enseignants experts, dont Marie, Stéphanie et Vanessa, affirment qu'il existe un lien entre leur personnalité et leur gestion de classe. Dans leurs interventions, ils tiennent compte de leurs traits de caractère, de leurs traits de personnalité et des valeurs auxquelles ils adhèrent. Par exemple, Marie affirme ne pas pouvoir s'empêcher de refléter le calme et la sérénité qui la caractérisent : *« Je suis proche de mes élèves, tout simplement parce que j'aime bien lorsque c'est chaleureux et accueillant. »*

Pour sa part, Stéphanie abonde dans le même sens que Marie en affirmant qu'elle s'arrime à son propre système de valeurs et de croyances. Ses principaux traits de caractère et sa personnalité transpirent dans toutes les sphères de sa gestion de classe : *« Ce que je fais pour créer une meilleure ambiance est finalement toujours lié à mes valeurs. Je pense qu'il faut de la part de l'enseignant de l'écoute, de la créativité, de l'audace et tout en étant très encadrant, stable et positif. »*

En ce qui concerne Nancy, elle évoque très clairement le lien qui unit sa personnalité et ses valeurs à sa gestion de classe. Elle s'explique :

« C'est certain que ma manière d'être influence ma gestion de classe. Dans ma vie personnelle, je suis une personne humaine, à l'écoute des autres, qui s'intéresse à ce que ressent la personne avec qui je

dialogue; je tiens à ce que tout le monde soit heureux, bien et respecté. [...] Bien évidemment, dans ma classe c'est comme ça aussi. J'écoute mes élèves et leurs besoins, je demande parfois leur avis (dans la limite du raisonnable, on s'entend) et j'exige le respect. C'est la même chose pour ce qui est de mes valeurs (du moins pour certaines). Pour moi, le respect, l'harmonie et l'amitié sont des valeurs importantes alors c'est certain que dans ma classe je prône ces éléments. Je ne suis pas deux personnes différentes, dont une à la maison et l'autre à l'école. Je suis un seul être qui arrive avec son bagage d'expériences et qui travaille avec ses propres outils. Bien sûr que je ne partage pas toutes mes croyances avec mes élèves (chrétiennes genre), mais je peux parfois partager des histoires personnelles; mais toujours dans le but de faire évoluer et grandir mes apprenants et dans le respect de leur âge. »

Par leurs propos, les enseignants consultés disent tirer profit de leur propre caractère, ou personnalité, et de leur propre système de valeurs pour jeter les bases d'un climat de classe sain et harmonieux. Lors des divers entretiens avec les participants à notre recherche, le rôle de l'enseignant dans la création et le maintien d'une saine ambiance de classe a été dépeint comme étant primordial. Ils sont d'avis que le caractère et la personnalité du maître ainsi que son système de valeurs servent bien souvent de balises pour l'élaboration du climat de la classe. Ainsi, l'ambiance éducative qui règne dans une classe est, selon eux, le reflet des particularités de chaque enseignant, ce qui rend distinct chaque climat de classe.

Évidemment, les enseignants consultés ne tiennent pas uniquement compte de ce qui les caractérise. En effet, ils soulignent eux-mêmes que l'approche à prioriser prend la forme d'un équilibre entre l'affirmation de l'enseignant en tant que personne à part entière et la prise en considération des particularités de chaque élève. Comme l'affirme Stéphanie, il s'agit de trouver « *un équilibre entre les besoins du jeune, le plaisir de l'enseignant et les objectifs pédagogiques à atteindre* ».

4.1.4 Des outils et des méthodes de gestion de classe priorisés

Lorsqu'on les questionne sur les méthodes et les outils qu'ils priorisent pour gérer efficacement leur classe, les enseignants experts s'entendent pour dire qu'ils préfèrent de loin les systèmes et les règles simples et claires aux méthodes plus lourdes ou trop encadrantes.

Étant donné qu'ils sont considérés par leurs pairs comme ayant une facilité à gérer leur classe de façon harmonieuse, nous aurions pu nous attendre à ce qu'ils aient développé, au fil de leurs expériences, des pratiques d'intervention originales, des méthodes qui les différencieraient de la majorité des enseignants. Or, parmi les aspects de gestion de classe abordés par les enseignants consultés pour notre recherche, la simplicité et la clarté ressortent comme étant deux des caractéristiques principales de leurs approches. À travers les divers témoignages recueillis, force est de constater que les enseignants en question préfèrent de loin des systèmes d'encadrement simples et informels à d'autres systèmes plus complexes et très élaborés. Qui plus est, bon nombre de ces participants n'hésitent pas à mettre l'accent sur le fait qu'ils s'appuient presque exclusivement sur des règles et des principes clairs, en s'efforçant de les faire appliquer convenablement. Ainsi, Éric affirme que, concrètement, il n'utilise pas de « *système d'encadrement lourd* ». Ce dernier souligne que son aisance à gérer sa classe de façon harmonieuse est, entre autres, due à l'absence d'un système d'encadrement complexe :

« Je trouve les systèmes de gestion de la discipline généralement contraignants, énergivores et difficiles à gérer. D'ailleurs, depuis peu, je ne prévois absolument rien de particulier pour gérer la discipline dans ma classe, si ce n'est des consignes et des règles claires et bien appliquées. »

Dans le même sens, Suzanne est d'avis que « *les consignes et la façon de les appliquer ont un impact direct sur l'ambiance qui règne dans la classe* ». Elle résume son système d'encadrement en trois consignes qu'elle dit appliquer de façon « *juste et*

constante ». Ces consignes sont « *le respect de l'autre, le respect du droit de parole et être à son affaire* ». De plus, elle affirme « *favoriser l'entraide entre les élèves* » afin de créer de solides liens d'amitié, tout en se gardant d'entrer dans une relation « *trop amicale* » avec ses élèves.

Pour sa part, Marie affirme avoir « *un système d'émulation facile à gérer où chacun retire quelque chose* ». Elle illustre son propos en donnant comme exemple le système de l'argent scolaire qui consiste, pour l'élève, à amasser des dollars virtuels échangeables contre des activités-privileges ou des périodes-récompenses.

Pour Stéphanie, un enseignant doit oser essayer de nouvelles approches. Comme elle l'affirme, « *les élèves aiment la nouveauté pédagogique, car cela permet de les sensibiliser au maximum au fait qu'ils sont responsables du développement de leur propre cerveau* ».

Par ailleurs, certains font mention de l'humour comme étant un outil efficace de gestion de classe, facilitant les rapprochements ou encore, comme le dit Marie, représentant « *un outil de gestion de classe décontractant* ».

4.1.5 L'importance des signes non verbaux

Parmi toutes les stratégies de gestion de classe, l'utilisation des signes non verbaux est mentionnée par les enseignants consultés et correspond clairement à une part importante de leurs interventions. Lorsqu'on demande à Marie de dire la place qu'occupe la communication non verbale dans les pratiques de gestion de classe d'un enseignant, elle répond de façon spontanée que « *le non verbal joue un grand rôle dans la gestion de la classe. Dans bien des cas, les stratégies de CNV facilitent les interventions.* »

Tout comme Marie, par leurs réponses lors des différents entretiens, les enseignants qui sont considérés par leurs pairs comme experts en gestion de classe ont confirmé la grande place qu'occupe dans leurs interventions auprès des élèves

l'aspect non verbal de la communication. Ainsi, d'entrée de jeu, Stéphanie souligne l'importance des signes non verbaux dans ses pratiques de gestion de classe. Elle trouve fascinant, pour un enseignant, de réussir à gérer efficacement une classe en parlant au minimum, « *sans menace ni agressivité* ». Elle affirme ne pas utiliser de stratégies d'intimidation, comme marcher fort, effacer violemment un tableau, déposer des livres avec beaucoup de vigueur sur le bureau, etc. :

« Les enfants perçoivent les humeurs; ils voient tout et bien souvent, comme plusieurs autres enseignants, je leur parle toujours de la même façon. C'est ainsi que plusieurs jeunes ont perdu cette présence de communication, le langage non verbal, le non-dit... mais le corps sait tant. D'ailleurs, je dois, moi aussi, essayer de décoder leur langage corporel à eux. »

Selon Solange, comme le non verbal est un agent facilitant dans bien des cas, les enseignants doivent mettre à profit leurs « *atouts* », tels des comédiens ou des improvisateurs. Et, comme Marie, Solange affirme que chaque enseignant possède au moins une force qu'il se doit d'exploiter.

Tout comme ces dernières, Éric affirme faire des interventions « *dépourvues de mots, mais non moins vides de sens, afin de ne pas abuser de la parole pour passer des messages* ». Ce dernier dit utiliser la CNV « *à toutes les sauces* ». Elle représente pour lui, « *un médium de communication très adéquat et efficace pour faire progresser un groupe de jeunes* ». Comme Marie, il utilise la CNV comme « *un vaste instrument dont il faut savoir jouer avec tous les atouts, comme lors d'une prestation au théâtre* ».

Pour Vanessa, l'utilisation de stratégies non verbales par l'enseignant permet l'économie de la parole et est souvent tout aussi efficace puisqu'elle permet un contact ciblé, maître-élève, sans créer chez l'élève un sentiment de malaise devant le reste du groupe :

« Je peux me mettre les pieds dans les plats avec des paroles, ce qui est plus difficile dans le cas du langage non verbal. Disons que les paroles peuvent mentir, mais que les gestes ne mentent pas. Même si on dit que les paroles s'envolent, dans le métier que je fais, je dois toujours faire attention à ce que je dis aux élèves. Comme une traînée de poudre, mes paroles seront rapportées par certains élèves à la vitesse de l'éclair. Parfois, je ne trouve pas les mots ou tout simplement il n'y a rien à dire au sujet de cette chose insignifiante qui vient de se produire. Je me sers alors du langage non verbal pour intervenir sans avoir à déranger les autres élèves. »

Par ces affirmations, les enseignants confirment la grande place qu'occupent, dans leur gestion de classe, les stratégies de CNV. En ce sens, Stéphanie note que, dans sa relation avec ses élèves, elle *« parle moins et écoute plus »*. Elle se dit plus attentive aux élèves, mais, parce qu'elle trouve généralement efficaces les interventions non verbales, elle essaie le plus souvent d'intervenir *« autrement que par le son »*. Elle surnomme cette attitude *« être présente à l'élève »*. Toujours selon Stéphanie, cette *présence* se manifeste par un contact unique avec l'enfant, en tenant compte de ses particularités et des signaux non verbaux qu'elle perçoit.

4.1.6 Les différents rôles de la CNV dans la saine gestion d'une classe

De façon générale, on dénote des différences entre les rôles que les enseignants consultés attribuent à la CNV. Ainsi, pour Stéphanie, il s'agit d'abord d'un outil facilitant l'approche d'un élève, une façon d'établir un contact privilégié avec *« l'unique »*.

Elle affirme que sa tâche d'enseignante spécialiste en musique de même qu'une propension à faire des extinctions de voix à répétition font en sorte qu'elle a développé une aptitude à communiquer avec son corps, et ce, davantage que les autres enseignants en général. Elle souligne qu'elle est une enseignante qui analyse et observe continuellement son corps et ses comportements non verbaux. Elle conçoit la CNV comme étant un ensemble de comportements, parfois subtils, pouvant pousser

l'élève « *à s'organiser ou se désorganiser* ». Or, comme ses comportements non verbaux peuvent avoir pareilles répercussions sur la gestion d'une classe, Stéphanie tente d'habituer progressivement les élèves à bien les décoder et à bien les interpréter. Selon sa façon de voir, les enfants réussissent souvent à bien décoder et interpréter ses comportements non verbaux, car, toujours selon Stéphanie, « *les élèves sont surtout visuels et ils vivent quotidiennement dans beaucoup de bruit : salle commune en garderie, télé et classe mal insonorisée* ». Pour Stéphanie, le rôle de la CNV est donc de canaliser l'attention de l'élève sur des comportements et des attitudes implicites de l'enseignant. Voilà pourquoi elle compare l'enseignant « *à un cuisinier qui doit être conscient de la chimie qui se joue entre tous les ingrédients* ».

Pour Solange, la CNV est à la fois utilisée pour approcher l'élève, créer un lien privilégié avec lui, mieux le comprendre et l'encourager à « *l'autocontrôle* ». Partant de ce même autocontrôle, Annie dit que l'utilisation des stratégies de CNV est pertinente pour gérer les comportements plus sainement, mais également pour gérer plus efficacement le temps. Elle s'explique : « *Souvent, les élèves me demandent d'intervenir en utilisant le non verbal. Ils me demandent de les fixer et de faire un signe précis. Ainsi, ils reprennent le contrôle d'eux-mêmes. De plus, en classe, je fais en sorte qu'il y ait le moins de discussion possible. Par exemple, si je veux qu'ils prennent une certaine feuille dans leur cartable, je la montre à l'avant, ainsi les discussions sont diminuées. Nous avons donc plus de temps pour le reste.* »

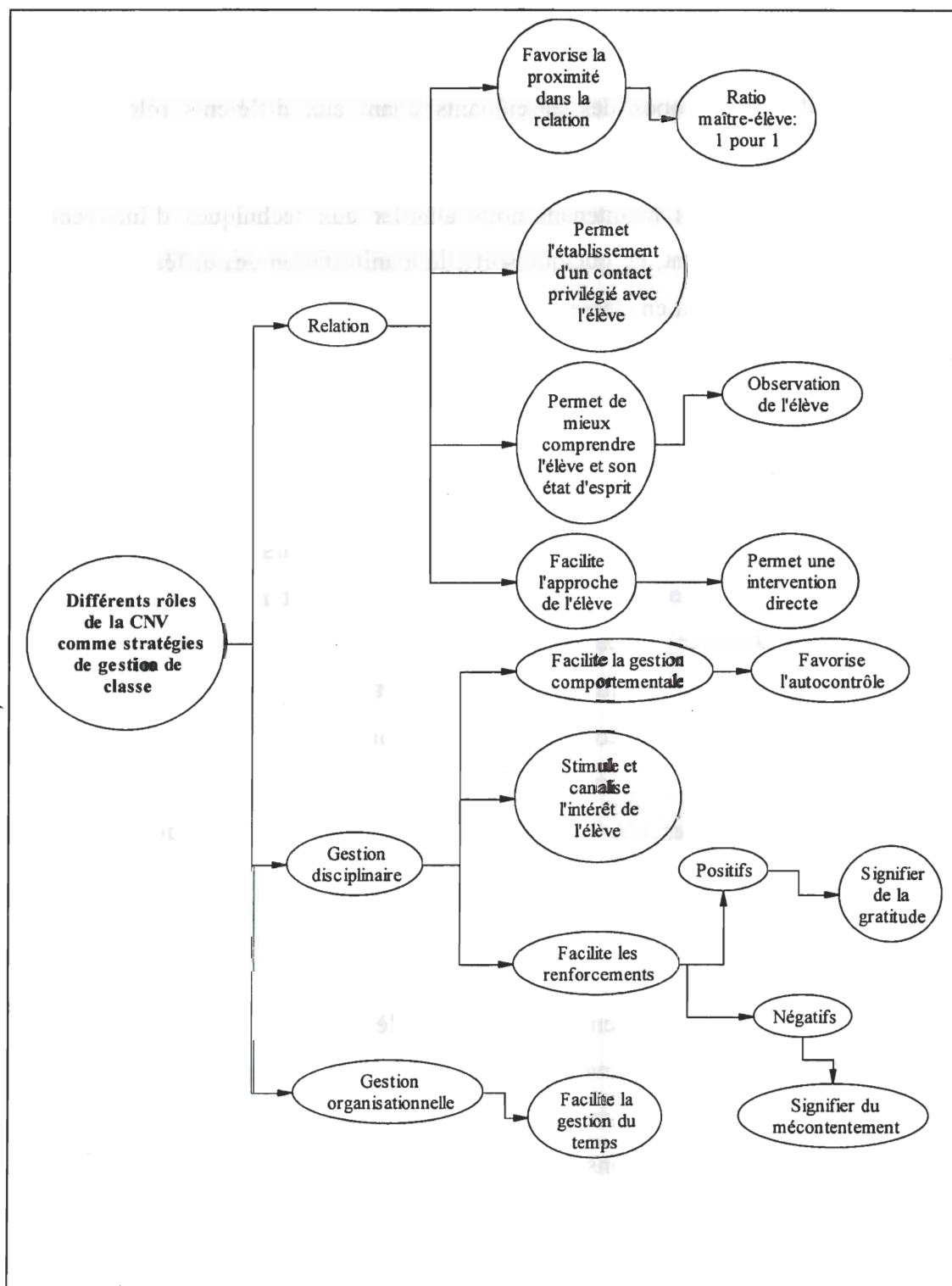
Pour Vanessa, la CNV « *est souvent tout aussi efficace que la parole puisque le contact se fait d'un à un, soit entre l'enseignant et l'élève. Cela évite de mettre l'élève mal à l'aise par rapport au reste du groupe* ». Elle s'explique en affirmant que lorsqu'elle est attentive aux signes non verbaux de l'élève, elle en apprend beaucoup sur l'état d'esprit dans lequel il se trouve. Elle souligne la justesse et la pertinence de la CNV.

Chez Éric, les signes non verbaux s'avèrent bien souvent utiles, notamment pour signifier du mécontentement ou, à l'opposé, de la gratitude. Dans le même esprit,

Marie dit se servir du « *côté théâtral* » de son travail afin d'intéresser « *les élèves qui peuvent s'endormir à un moment ou à un autre durant la journée* ». Pour sa part, Stéphanie emprunte plutôt la métaphore du chef d'orchestre lorsqu'elle parle de l'enseignant qui s'exécute devant un groupe d'élèves. Comme un chef d'orchestre, Stéphanie croit que l'enseignant doit envoyer plusieurs signaux de différentes façons afin d'envoyer un message qui sera perçu correctement de la part de tous les élèves. De plus, tout comme un chef d'orchestre, l'enseignant doit développer une relation particulière avec chaque élève. En effet, ce dernier doit bien connaître son enseignant pour être en mesure d'interpréter correctement les différents signes verbaux et non verbaux que contient le message.

Dans les pages précédentes, nous avons mis en lumière les différentes conceptions qu'ont les participants des éléments liés à la CNV. Ainsi, ces conceptions nous ont permis de mieux comprendre leur description du phénomène, les concepts qu'ils utilisent et leur façon de présenter leurs pratiques. Également, nous avons établi l'importance des différents rôles que jouent les stratégies de CNV dans leur enseignement et leur gestion de classe. Afin d'illustrer les propos des enseignants et d'en faire la synthèse, nous avons regroupé, dans une figure 3 placée à la page suivante, les éléments mettant en lumière les principaux rôles qui, selon les enseignants, relèvent des stratégies de CNV.

Figure 3 : Différents rôles de la CNV comme stratégies de gestion de classe



La figure 3 fait ressortir les multiples rôles qui, selon les enseignants, peuvent être attribués aux stratégies de CNV comme outil de gestion de classe. Dans un souci de clarté, nous avons regroupé ces rôles selon trois pôles, soit relationnel, disciplinaire et organisationnel. Ainsi, nous sommes en mesure de synthétiser l'ensemble des propos des enseignants quant aux différents rôles attribués aux stratégies de CNV.

Nous allons maintenant nous attarder aux techniques d'interventions des praticiens et qui sont, en quelque sorte, la manifestation des différentes stratégies de CNV qu'ils utilisent en classe.

4.2 Les stratégies des enseignants

Comme nous l'avons précédemment montré, les enseignants experts en gestion de classe ont une conception plurielle et diversifiée du rôle et de l'importance de la CNV dans leur enseignement. Tout comme leurs conceptions, les stratégies utilisées et priorisées par les enseignants experts sont multiples. Elles ont comme finalité de favoriser la création et le maintien d'une saine ambiance éducative. Aux dires de ces praticiens, plusieurs de leurs stratégies sont implicites et de l'ordre du langage non verbal. Or, comme leur utilisation de la CNV est diverse et variée, il importe de faire d'abord un portrait de l'utilisation générale des stratégies de CNV pour ensuite aborder des interventions qui sont de l'ordre d'une utilisation plus spécifique des stratégies de CNV.

4.2.1 La stratégie générale de CNV

Parce qu'y cohabitent des dizaines d'élèves et quelques intervenants, et parce qu'on y acquiert de nouvelles connaissances, la classe à l'élémentaire est un environnement généralement dynamique et stimulant. Pour naviguer à travers ces multiples stimuli, il est conséquent pour un enseignant de développer des stratégies parallèles au simple langage verbal. Voilà pourquoi l'enseignant apprend

l'importance des déplacements contrôlés, du rythme et des autres actions parallèles à son enseignement verbal.

À titre d'exemple, parce qu'elle est la plupart du temps dans un environnement bruyant et dynamique (une classe de musique), Stéphanie a appris à tenir compte des multiples signaux que lui envoient les élèves. Ainsi, afin de capter davantage l'attention d'un enfant introverti qui a de la peine, elle peut parfois s'agenouiller auprès de lui et ainsi créer un moment privilégié de communication. Il lui arrive également d'exploiter sa stature imposante et de se tenir debout, les jambes bien droites, pour faire face à un élève en crise ou arrogant et ainsi le dominer physiquement. Lors de telles situations, Stéphanie affirme demeurer souvent en silence, se contentant de maintenir sur l'enfant un regard approprié.

Éric et Steve, quant à eux, affirment utiliser plusieurs stratégies de CNV pour « *mieux faire passer le message* ». Ils bougent souvent les bras pour capter l'intérêt des élèves. Ils font systématiquement certains déplacements planifiés en classe et utilisent également plusieurs expressions faciales afin d'appuyer leur enseignement.

Bien qu'ils soient pertinents, ces quelques exemples de stratégies de CNV demeurent des interventions plus générales qui sont utilisées non seulement par les praticiens experts, mais également par une majorité d'enseignants. Dans la prochaine sous-section, nous allons présenter des stratégies de CNV plus spécifiques, des techniques d'intervention développées par les praticiens experts en gestion de classe.

4.2.2 Des stratégies d'interventions spécifiques de CNV

Tout au long des échanges avec les enseignants consultés, ces derniers ont fait état de différentes stratégies de CNV qu'ils utilisent dans leur classe, et qui ont une incidence sur l'instauration et le maintien d'une saine ambiance de classe. Voici donc, en éléments de réponse à notre question de recherche, des stratégies spécifiques de CNV utilisées par les enseignants experts. Dans cette présentation, nous voulons

rendre compte non seulement des stratégies utilisées, mais aussi des conséquences de cette utilisation dans la gestion de classe, conséquences constatées par les enseignants eux-mêmes. Par souci de clarté, nous avons regroupé ces pratiques stratégiques selon les différents signes non verbaux auxquels elles se rattachent, en lien avec le tableau 2.

4.2.2.1 Les expressions faciales ou « parler avec le visage »

L'utilisation consciente et délibérée des expressions faciales a été identifiée par les enseignants experts comme un outil de gestion de classe important. En effet, ils disent utiliser l'expression faciale (les mimiques) et le regard pour aider à gérer sagement une classe. Dans son discours, Éric explique d'ailleurs *« l'importance, pour un enseignant comme pour tout intervenant, animateur ou politicien, de prendre conscience du pouvoir du visage sur la gestion d'un groupe »*. Pour sa part, cette prise de conscience remonte à son enfance :

« De façon générale, j'offre un visage plutôt neutre, surtout avec les adultes. Toutefois, étant petit, j'ai eu beaucoup de plaisir à observer un entraîneur qui avait des mimiques assez frappantes et je pense souvent à lui en classe. Grâce à lui, j'ai appris à communiquer avec mon visage: mes yeux et ma bouche. »

Lorsqu'on la questionne sur ses stratégies en lien avec le regard, Annie affirme utiliser beaucoup les yeux dans sa relation avec les élèves. Elle ajoute que *« l'oeil est probablement l'organe qu'ils regardent le plus, c'est le miroir des émotions. C'est par le regard que l'on comprend souvent les non-dits »*. Annie, tout comme Suzanne, dit qu'elle *« utilise beaucoup les yeux pour parler »*. Elle raconte qu'elle peut notamment fixer un enfant longuement, sans parler, pour lui communiquer un message. Par exemple, elle affirme qu'à l'occasion, elle fixe son regard sur un élève indiscipliné tout en continuant de parler aux autres enfants. Cela entraîne un double effet sur le comportement: non seulement l'élève ne peut ignorer le regard réprobateur de l'enseignant qui se tient devant lui, mais *« il devient*

également l'objet d'une attention particulièrement embarrassante de la part de ses camarades de classe, et ce, bien malgré lui ». Aux dires d'Annie, les avantages d'une utilisation appropriée du regard sont nombreux : *« je peux ainsi faire l'intervention souhaitée tout en poursuivant mon enseignement. De cette façon, j'évite les pertes de temps inutiles »*. De plus, même si le fait de fixer longuement un élève passe rarement inaperçu auprès du reste du groupe, un regard demeure toujours plus discret qu'un rappel verbal ou un cri. Enfin, mettre à profit son regard permet à l'enseignant de paraître davantage en contrôle de ses émotions et ainsi éviter les dérapages et les pièges que renferme parfois le langage verbal. Voilà précisément ce qu'Annie nomme *« parler avec le visage »*.

Pour Vanessa, *« un seul regard suffit pour que l'élève comprenne qu'il n'a pas la bonne attitude ou qu'il perd son temps »*. Nous pouvons ici établir un parallèle avec les affirmations d'Éric et Catherine qui attribuent au regard un pouvoir important. *« Les yeux peuvent réellement passer un message de façon très précise »*, dit Éric. Alors que pour Catherine, *« il suffit bien souvent d'un seul regard intense pour retrouver le calme d'une classe ou encore faire sourire les élèves »*. *« De là, la nécessité, pour un maître, de savoir utiliser le regard à bon escient »*, conclut Éric.

Tout comme Vanessa, Steeve met l'accent sur le pouvoir réprobateur que peut avoir un certain regard sur ses élèves. Il explique : *« avoir un regard fâché et des sourcils froncés influence positivement le comportement de certains élèves perturbants »*.

Dans le même sens, Stéphanie affirme que regarder un élève de façon délibérément intense, faire un clin d'œil, couper volontairement le contact visuel (stratégie également utilisée par Jean et Solange), faire des yeux fâchés, sont des stratégies qui favorisent sa gestion de classe. Marie abonde dans le même sens :

« Je n'ai qu'à regarder un enfant en fronçant les sourcils et il sait que ce qu'il fait ce n'est pas correct. J'utilise plusieurs façons différentes de regarder un élève : le regard approbateur, moqueur,

fâché, triste... Ainsi, l'élève en vient à reconnaître facilement les signes de fatigue, de joie, de frustration ou de colère sur mon visage. »

Pour Marie, les mimiques du visage sont également très utiles avec les enfants turbulents. À titre d'exemple, elle dit qu'en renforçant une intervention d'un sourire ou d'un regard tendre, l'intervention devient encore plus efficace et a des répercussions généralement positives sur le comportement de l'élève.

Suzanne, quant à elle, se dit très souriante et n'hésite pas « à faire des clins d'œil avec la bouche croche, parfois même la langue sortie ». Elle affirme que, lorsqu'elle utilise délibérément son visage et ses yeux, les élèves comprennent plus facilement ses intentions. En quelque sorte, les élèves apprennent à décoder et à interpréter les diverses mimiques du visage de l'enseignant. Ainsi, sans qu'aucun mot ne soit prononcé, l'enseignant incite l'élève à adopter les comportements et les attitudes qui favoriseront la création et le maintien d'une saine ambiance éducative. Les stratégies de CNV liées à l'utilisation délibérée des expressions faciales de l'enseignant sont également très présentes dans le discours de Vanessa et de Marie.

Pour sa part, Vanessa affirme aussi que ses sourires lui permettent de créer « une complicité avec les élèves », favorisant du même coup un comportement adéquat de ces derniers en classe et la mise en place d'une relation plus solide entre l'enseignant et l'élève. Pour Marie, qu'on les appelle « mimiques, grimaces, faciès ou simagrées, l'emploi du visage demeure particulièrement efficace avec des élèves dérangeants ou impulsifs. » Elle s'explique :

« J'ai en tête le souvenir d'un petit garçon qui était trop impulsif pour se retenir de crier les réponses en classe. Par une simple expression faciale, et sans qu'on s'en soit parlé, je peux lui rappeler de se retenir et de faire attention. De plus, je peux lui faire autant de fois qu'il en a besoin, car il s'agit d'une stratégie de CNV très discrète. Or, si, au contraire, je me contentais de lui faire un rappel verbal, d'intervenir avec des mots, le petit garçon aurait tôt fait de se sentir devenir l'objet de mon acharnement. Ce qui serait gênant pour lui comme pour moi. »

Dans le même sens, Catherine affirme utiliser « *différentes mimiques du visage* » sans toutefois avoir toujours pleinement conscience de l'ampleur de cette utilisation :

« Je lève souvent les yeux vers le haut lorsque je suis découragée. Je plisse également le nez pour signifier à un élève qu'il se trompe ou qu'il s'est lancé sur une mauvaise piste. J'exagère aussi les différents sentiments qui animent mon visage afin de faire rire les élèves. Lorsque je songe à l'utilisation que je fais de mon visage devant une classe, je constate qu'il y a probablement beaucoup de mimiques que j'adopte et pour lesquelles je n'ai aucune conscience. Mon visage s'adapte aux différents événements sans que je m'en rende véritablement compte. Comme un réflexe. »

Finalement, Jean adopte régulièrement des expressions qu'il qualifie de « *caricaturales* ». Que ce soit pour attirer l'attention ou encore pour mettre l'accent sur une phrase ou un mot, Jean peut « *ouvrir la bouche d'une façon ridiculement grande ou bien écarquiller exagérément les yeux pour signifier de l'étonnement* ». Par ailleurs, il souligne l'importance, pour un enseignant, d'adapter ses expressions faciales (ou son vocabulaire d'expressions faciales) et ses mimiques aux différents âges des élèves : « *je ne réagis pas de la même façon face à des élèves de 7 ans qu'avec des grands de 12 ans. Avec les petits, mon faciès est plus caricatural, plus imagé, alors qu'avec les grands, je joue davantage avec l'absurde et la nuance de mes expressions.* »

À la lumière des affirmations des praticiens experts en gestion de classe, nous pouvons affirmer que, lorsque l'enseignant fait une utilisation consciente et délibérée des différentes expressions de son visage, la création et le maintien d'une saine ambiance éducative s'en trouvent facilités.

4.2.2.2 Les déplacements, la situation géométrique et la proximité

Les déplacements, tout comme la situation géométrique (qui renvoie à la proximité qu'a l'enseignant vis-à-vis de ses élèves), font également partie des multiples stratégies de CNV décrites lors des différents entretiens avec les participants à notre recherche. Certains enseignants consultés utilisent consciemment des stratégies de CNV liées aux déplacements qu'ils effectuent en classe. Ainsi, Suzanne affirme qu'elle bouge beaucoup en classe, qu'elle est constamment en mouvement. Elle met à profit ses déplacements en tentant, par exemple, de se rapprocher des élèves ou en se « *mettant au niveau de l'enfant* ». Lorsque l'enseignant s'agenouille ou s'accroupit au côté de l'élève, ce dernier perçoit davantage l'enseignant comme son égal et non comme une menace. Il est donc plus en confiance et plus enclin à se confier ou à se laisser aider.

Éric, quant à lui, planifie ses déplacements afin de « *dégager volontairement une certaine énergie pour attirer davantage l'attention des élèves et les tenir éveillés lors de périodes d'enseignement plus magistral* ». Tout comme Jean, Éric évalue constamment sa distance par rapport aux élèves afin de leur envoyer un message non verbal qui soit clair :

« Par exemple, les enfants ne perçoivent pas le même message lorsque je suis loin d'eux, derrière mon bureau par exemple, que lorsque je m'approche d'eux. D'une part, si je leur parle en me déplaçant dans les rangées, ils comprennent généralement qu'ils sont sous observation, et adoptent un comportement plus calme et attentif. D'autre part, si j'enseigne assis sur ma chaise les pieds affalés sur le bureau, les élèves adopteront une attitude plus détendue. »

Semblablement, Vanessa adopte régulièrement **des** stratégies de CNV liées à la situation géométrique et à la proximité :

« Lorsque je veux passer un message très important, il m'arrive parfois de me placer en avant de son bureau (l'élève) et de poser les mains sur le bureau. Je penche le corps vers l'avant et je regarde

l'élève dans les yeux. Je lui dis ce qui ne va pas. Je me trouve donc à être plus grande que lui (puisque'il est assis) et à m'imposer dans son espace de façon plutôt autoritaire. Il arrive aussi que je me déplace à côté du bureau d'un élève qui ne travaille pas. Souvent le simple fait de me trouver à ses côtés, d'arrêter quelques secondes à côté de son bureau, lui fait reprendre son travail. »

Dans le même sens, Annie utilise délibérément la gestion de la proximité avec un élève, surtout pour gérer un comportement inacceptable : *« en me promenant dans la classe, je vais souvent me "stationner" devant un élève en continuant mes explications, cela a pour effet que l'élève cesse de parler ou de faire autre chose et il m'écoute ».*

Quant à elle, Stéphanie évalue constamment sa distance avec les jeunes, et ce, non seulement pour une gestion des comportements des élèves, mais aussi pour ses propres comportements. En effet, Stéphanie dit mettre consciemment à profit ses déplacements et ses distances face au groupe pour mieux gérer ses propres attitudes, ses propres sentiments. Elle explique par exemple que, dans les périodes de l'année où elle est plus vulnérable (Noël, fin de l'année, etc.), elle s'éloigne de certains élèves, car elle avoue être plus facilement agacée par eux. De plus, quand elle est épuisée ou découragée, il peut également arriver qu'elle se rapproche d'un élève qui l'apaise, qui la calme ou la réconforte.

Solange, quant à elle, affirme qu'elle observe souvent ses élèves *« à partir de leur territoire »*, après la classe, en s'asseyant sur la chaise d'un élève difficile à intéresser. **Elle affirme que** de son pupitre, elle regarde *« à travers les yeux de l'élève. Je regarde son décor, ce que lui voit ou aimerait voir. J'essaie de m'observer comme lui le fait »*. Cette stratégie permet à Solange de mieux comprendre les comportements et les attitudes de l'élève, et par la même occasion, facilite grandement ses interventions futures auprès de lui.

Pour Marie comme pour Suzanne, qui enseignent aux plus jeunes élèves de l'élémentaire, la contiguïté avec un élève est très utile pour le mettre en confiance, le rendre plus disponible aux apprentissages ou encore, pour créer plus facilement des liens avec lui.

Dans le même ordre d'idées, certains enseignants consultés parlent de la relation kinesthésique avec l'élève ou, en d'autres mots, des contacts physiques. À titre d'exemple, notons les propos de Suzanne qui avoue « *coller beaucoup les petits, les prendre dans les bras pour les reconforter. Parfois, l'élan vient d'eux, mais d'autres fois, il s'agit de ma propre initiative* ».

Notons également le comportement d'Éric qui parle de sa « *chaleureuse pince dans le cou des élèves et qui est adaptée à chaque situation* ». Tout en spécifiant que cette pince est « *loin du châtiment corporel* », Éric affirme tout de même qu'il lui arrive d'« *appuyer un peu plus fort afin que l'élève saisisse l'importance de l'intervention* ».

Dans la classe de Stéphanie, une contiguïté s'installe entre les différents acteurs de la classe lors du « *bonjour électrique* », pratique qu'elle a mise au point et qui se résume en une sorte de cercle autour duquel circule en circuit continue une tension (comparable à une tension électrique) par le biais de multiples poignées de mains. Pour sa part, Vanessa énumère quelques stratégies de proximité :

« *Il m'arrive parfois de toucher les cheveux d'un élève ou d'une élève lorsque je lui parle en particulier. C'est surtout lorsque je veux le rassurer et lui dire que je l'écoute, que je l'apprécie malgré ses comportements. J'utilise aussi la petite tape d'encouragement sur l'épaule lorsqu'un élève travaille de façon très attentive pour lui signifier de continuer, pour l'encourager.* »

4.2.2.3 L'apparence physique et les artéfacts

Pour les praticiens experts, l'apparence physique du maître est un élément qui peut influencer le jugement que portent certains élèves sur leurs enseignants. Par exemple, un enseignant qui s'habille de façon décontractée et qui adopte un style et une attitude décontractée aura souvent une certaine aisance à développer une relation de proximité avec ses élèves. C'est notamment le cas de Suzanne pour qui l'apparence physique a une grande importance. Elle affirme soigner son habillement et choisir ses bijoux « *souvent en fonction des goûts et de l'âge des élèves* ». Elle trouve ainsi plus facile de les approcher et sent qu'elle fait davantage partie du groupe.

Dans le même sens, lorsqu'on les questionne sur leurs stratégies de CNV, Solange et Stéphanie disent accorder une importance à leur apparence physique ainsi qu'à leur tenue vestimentaire et aux artéfacts qui les accompagnent. Les deux affirment que l'apparence physique et ses composantes envoient certainement quantité de messages non verbaux à l'élève. Par ce fait, elles considèrent l'apparence physique et les artéfacts comme un outil de gestion de classe, au même titre que d'autres stratégies de CNV. Stéphanie s'explique :

« Je sais que ma tenue vestimentaire, un bijou ou une broche que je porte, peuvent accrocher un élève. Dans les classes difficiles, je choisis parfois des vêtements signifiants pour les élèves : un pantalon noir lorsque je veux paraître conventionnel ou un chandail bizarre pour confondre l'enfant. »

Pour Jean, les lunettes sont « *un outil de gestion de classe d'une efficacité insoupçonnée* ». En effet, lorsqu'il regarde par-dessus ses lunettes ou qu'il les place sur le bout de son nez, « *les élèves comprennent rapidement qu'ils ont quelque chose à se reprocher* ». Sans qu'aucun mot ne soit prononcé et sans même froncer les sourcils ni adopter de regard désapprouvateur, il constate que l'utilisation des lunettes pour seule stratégie a un impact réel sur sa gestion de classe.

Pour Steeve, les cheveux sont un outil de gestion de classe, car leur coupe et leur couleur permettent d'envoyer un certain message à un groupe d'élèves. Selon lui, si ses cheveux sont teints d'une couleur vive ou s'ils sont coiffés de manière excentrique, les élèves seront plus attentifs à ses déplacements et, ainsi, il paraîtra comme un enseignant dynamique. D'un autre côté, s'il arbore une coupe plus traditionnelle, il sera plus enclin à passer inaperçu auprès des jeunes : *« une coupe de cheveux colorée et excentrique est une excellente façon de créer une première impression satisfaisante auprès d'un groupe de jeunes. En effet, à leur âge, ils sont souvent très attentifs à ce genre de détails. »*

4.2.2.4 La posture, le rythme du corps et les gestes planifiés

Tout au long des diverses entrevues, les enseignants consultés ont donné des exemples de gestes dont les éventuelles répercussions sont planifiées et qui correspondent pour eux à autant de stratégies de gestion de classe. Par exemple, Suzanne, Marie, Vanessa et Jean, ont, entre autres, le réflexe de se croiser les bras et d'attendre sans parler. Ainsi, lorsqu'un groupe devient trop turbulent, ils interrompent soudainement leur enseignement, se placent face au groupe, les jambes et le dos droit, et se croisent lentement les bras en silence. En adoptant un tel comportement non verbal, ces enseignants communiquent aux élèves leur mécontentement sans toutefois utiliser la parole. Cela a pour effet de créer un *momentum* qui peut avoir des répercussions sur les comportements et les attitudes du groupe. Toutefois, dans son discours, Jean précise que le croisement de bras est une stratégie qui a davantage d'impact dans les groupes composés d'élèves plus jeunes.

Pour Annie, moins il y a de discussions en classe, moins il y a de danger pour elle de tomber dans certains pièges. En ce sens, elle adopte des stratégies de gestion de classe qui sollicitent l'emploi d'une multitude de gestes intentionnels qui, d'apparence anodine, *« font sauver beaucoup de mots inutiles »* :

« Par exemple, si je veux qu'ils prennent une certaine feuille dans leur cartable, je la montre à l'avant, plutôt que de le demander verbalement. Également, je fais souvent des barres au tableau sur le nom d'un élève qui me dérange. En fonctionnant ainsi, les discussions sont diminuées. »

Vanessa, quant à elle, choisit parfois de souffler fort, à la manière d'un profond soupir, lorsqu'un ou des élèves perdent le contrôle d'eux-mêmes. Il lui arrive également de hocher la tête de gauche à droite et d'incliner son corps vers l'arrière sur sa chaise plutôt que de parler lors d'un comportement dérangeant. De cette façon, elle manifeste son intention d'intervenir plus activement si le comportement n'est pas amélioré. C'est en quelque sorte un rappel non verbal, un avertissement implicite.

Pour sa part, Stéphanie utilise plusieurs gestes planifiés afin d'obtenir l'attention d'un groupe d'élèves. Par exemple, elle peut lever la main et étendre le bras le plus haut possible afin que tous les élèves constatent son intention. Elle peut également mettre à profit l'éclairage pour obtenir la parole, en éteignant quelques lumières durant un moment ou encore en plongeant la classe entière dans le noir lors d'une situation qui requiert une plus grande intervention. Également, il arrive que Stéphanie fasse semblant d'écrire à son bureau. Elle s'explique :

« Parfois, lorsque je perds complètement l'attention du groupe, il m'arrive de m'asseoir à mon bureau, qui est devant la classe, et de faire semblant d'écrire sur une feuille. La première fois que j'ai utilisé cette stratégie, c'était par hasard, comme un réflexe. J'ai fait ça sans vraiment y penser. Étrangement, ce comportement a un effet quasi instantané sur l'ensemble du groupe. On dirait que cela crée un doute dans la tête des élèves les plus dérangeants, comme s'ils croyaient que je prenais leur nom en note afin de les punir ultérieurement. Pendant un court instant, l'ambiance devient très lourde, très intense. »

De surcroît, Stéphanie affirme qu'elle a conscience de certaines postures qu'elle adopte délibérément. Elle tente par exemple le plus souvent d'avoir le dos droit et les jambes solides devant un groupe d'élèves.

Tout comme Stéphanie, Solange adopte « *des postures très significantes pour l'élève* », notamment en se plaçant debout, elle aussi, les jambes solides et droites, devant un groupe aux comportements difficiles. Il lui arrive également de plier les genoux et de se mettre à la hauteur d'un élève qui pleure afin de le rassurer. Solange cite aussi d'autres stratégies qu'elle utilise et qui mettent à profit certains gestes planifiés. Elle parle notamment de la « *rythmique du corps* » et de l'importance, pour un enseignant, d'adopter une dynamique corporelle qui est conséquente et qui vient appuyer son intention. Pour Solange, « *peu importe le geste. L'important, c'est la constance du geste, sa signification* ». Elle s'explique :

« Par exemple, devant ma classe, j'utilise plusieurs signes et gestes qui, d'ordinaire, appartiennent au chef d'un orchestre : le départ (un doigt ou une main en l'air, une respiration forte), les signes de nuance, d'accélération, les arrêts. Dans mon cas, chaque signe possède une signification qui lui est propre. Chacun de ces gestes planifiés envoie un message précis à l'élève, ce qui par la suite entraîne le changement de comportement attendu. »

Enfin, toujours pour favoriser l'instauration et le maintien d'une ambiance éducative saine et harmonieuse, Solange va jusqu'à impliquer activement le jeune dans l'utilisation de gestes planifiés :

« Parfois même, je donne la place à un jeune qui, à son tour, doit utiliser des gestes de direction. Il en expérimente l'importance et est encore lui-même plus à l'écoute du langage corporel des autres face à un groupe. Donc, lui-même demandera la parole ou saura diriger une partition. C'est une stratégie très efficace en classe. »

4.2.2.5 Les comportements paraverbaux

Plusieurs enseignants consultés décrivent leur utilisation de certains comportements paraverbaux comme faisant partie de l'ensemble de leurs stratégies de gestion de classe. Les comportements paraverbaux sont des éléments qui sont liés au

langage verbal sans en être vraiment. Par exemple, les variations de ton et de débit de la voix sont, pour l'enseignant, des comportements paraverbaux qui viennent appuyer et préciser le discours verbal.

Ainsi, Marie utilise *« une voix douce en tout temps et ne crie jamais en classe, ce qui a pour effet d'apaiser les élèves et de créer une ambiance calme et détendue »*. Dans le même sens, Suzanne, devant ses élèves, parle le plus doucement possible pour favoriser la création et le maintien d'une saine ambiance éducative. Cette dernière accorde une grande importance au ton de sa voix; pour elle, *« le ton de la voix renferme un message à lui seul »*. Elle précise d'ailleurs qu'elle fait attention de ne pas monter trop souvent le ton afin de créer un effet de rareté lorsque cela se produit. Elle utilise le ton de sa voix comme indice de son humeur. Elle s'explique : *« je ne suis pas une personne qui va monter le ton facilement. Et si je le monte, les élèves comprennent que la situation est plus grave. »* Ainsi, lorsque Suzanne hausse momentanément le ton de sa voix, les élèves savent y reconnaître un signe de contrariété de sa part.

Quant à Vanessa, elle énumère plusieurs stratégies paraverbales qu'elle adopte pour créer et maintenir une saine ambiance de classe :

« D'abord, j'utilise un ton de voix calme et invitant. Il m'arrive de parler plus lentement et plus fort en regardant un élève qui n'écoute pas, de façon à attirer son attention pour qu'il suive ce que je dis en avant de la classe. Je parle de façon respectueuse, doucement, sans crier, pour ne pas mettre l'enfant mal à l'aise. Également, je varie délibérément le débit de ma voix lorsque je suis au tableau et que j'explique une notion. Le changement du débit attire alors les regards, et l'attention, vers moi. »

Pour Stéphanie comme pour Solange, il est nécessaire de monter et baisser le ton de la voix, selon les besoins. Il peut être également utile de *« garder volontairement une distance entre les phrases, de ralentir le débit aux moments opportuns »*. Lorsque Jean veut signifier son mécontentement à ses élèves, il baisse

volontairement le ton et ralentit le débit de sa voix, « *afin que chaque mot soit davantage porteur de sens* » :

« Certains enseignants répètent souvent la même phrase afin de se faire mieux comprendre. Dans mon cas, j'ai constaté que la meilleure façon de faire entrer une consigne dans la tête d'un élève, c'est plutôt en ralentissant le débit à l'extrême, de rendre chaque mot signifiant et important. De cette façon, une seule fois c'est souvent suffisant. »

Parmi les stratégies de CNV utilisées par les enseignants consultés, les silences planifiés et intentionnels constituent d'autres comportements paraverbaux cités en exemples. Ainsi, dans la pratique de Marie, le silence est l'une des techniques qu'elle utilise « *le plus souvent* ». Pour elle, « *le silence peut être utilisé à toutes les sauces. De façon générale, il peut servir pour marquer une pause en lecture ou en mathématique, réfléchir ou faire simplement un arrêt* ». Toutefois, un silence planifié peut également avoir pour l'élève une signification plus spécifique. À titre d'exemple, Marie affirme que ses élèves « *savent rapidement différencier les silences pratiques des silences stratégiques* ». Pour elle, un silence *pratique* peut correspondre à une pause ou un arrêt sans autre intention que celle de permettre à l'enseignant de reprendre son souffle ou d'améliorer la compréhension d'un discours verbal. Par contre, le silence *stratégique*, comme son nom l'indique, découle d'une intention précise et planifiée de la part de l'enseignant. Dans le cas de Marie, il s'agit souvent de l'intention de maintenir une saine ambiance de classe. Par conséquent, le comportement paraverbal qu'est le silence intentionnel ne doit pas être perçu comme un moment d'hésitation, d'incompétence ou de faiblesse de la part de l'enseignant, mais bien comme un outil faisant partie intégrante de sa gestion de classe :

« Lorsque trop de jeunes parlent ou veulent répondre en même temps, ou encore lorsque quelqu'un n'écoute pas la consigne, j'utilise les silences. Le jeune comprend rapidement que c'est le silence que je veux puisque moi-même je fais silence. Ainsi, le silence suit son cours. D'ailleurs, ce sont souvent les enfants eux-mêmes qui se rendent

compte de mon silence et le demandent aux autres. Cela fonctionne avec tous les degrés, aussi bien avec les grands qu'avec les petits. »

Tout comme Marie, Suzanne utilise les silences « *afin que les enfants apprennent à se taire d'eux-mêmes* ». Selon elle, « *faire une minute de silence lourd déstabilise beaucoup les élèves*. » Par silence lourd, Suzanne entend « *un moment silencieux d'une profonde intensité* ». Elle va ainsi dans le même sens qu'Annie, qui est persuadée de l'important rôle de gestion comportementale des silences en classe.

Pour sa part, et reprenant en d'autres mots le concept de « *silence lourd* » proposé par Suzanne, Jean recherche bien souvent le *momentum*, c'est-à-dire « *le moment où le silence est total de la part des élèves, là où chaque phrase a de l'impact* ». Lorsqu'il utilise les pauses et les silences dans sa relation avec les élèves, il a en tête d'obtenir « *un moment d'intense attention de la part du groupe* ». Jean utilise notamment cette pratique dans les conseils de classe ou lorsqu'il doit passer un message difficile ou délicat.

En lien avec cette stratégie de CNV qu'est l'utilisation des silences, Stéphanie écrit parfois ses consignes au tableau en silence, afin de susciter l'attention de ses élèves. Toutefois, elle avoue que l'utilisation des silences, quoique souvent pratique, « *n'entraîne pas toujours les effets escomptés* ». Solange abonde dans le même sens que Stéphanie, et indique que « *l'utilisation des silences peut parfois avoir des effets inattendus* ».

Finalement, d'autres praticiens, comme Steeve ou Éric, nous confient qu'ils utilisent à l'occasion, les silences planifiés et intentionnels.

4.2.2.6 L'humour

Quelques participants citent l'humour comme étant une stratégie de CNV efficace permettant de faciliter la création et le maintien d'une saine ambiance de

classe. Il semble que d'utiliser l'humour pour véhiculer certains messages en lien avec la gestion de classe capte l'intérêt des élèves en plus de désamorcer des situations qui, soumises à une pression plus agressive, seraient susceptibles de s'envenimer.

Prenons l'exemple de Marie, qui utilise régulièrement l'humour dans sa classe, allant jusqu'à compter des blagues aux élèves, afin de « *détendre l'atmosphère* ». Que ce soit avec de grands groupes d'élèves ou de plus petits sous-groupes, il peut lui arriver d'user d'humour pour attirer l'attention des élèves déconcentrés. Marie nous confie que, bien loin d'être « *une comique naturelle* », elle a tout de même su développer son humour, motivée par l'efficacité de cette stratégie non verbale.

L'humour est également présent dans plusieurs des interventions de Steeve auprès des élèves. Toutefois, comme il a un côté humoristique très présent dans sa personnalité, il affirme ne pas nécessairement en faire une utilisation intentionnelle, délibérée et consciente. En usant d'humour, il ne s'attend pas à une modification comportementale de ses élèves. Pour Steeve, c'est « *le plaisir avant tout* » qui le pousse à utiliser l'humour dans sa classe.

Avec Jean, l'humour se manifeste d'une manière différente : il ne fait pas nécessairement de blague en classe. Il affirme plutôt jouer avec l'absurdité de certaines réactions qu'il a. Il s'explique :

« J'aime bien jouer avec les nuances. Par exemple, je peux rire très fort d'une blague pour en exagérer l'effet humoristique et ainsi souligner le caractère ridicule de la blague. Je peux rire si fort ou si longtemps d'une blague qu'elle en vient à perdre son effet comique. L'absurdité de ma réaction prend une telle ampleur qu'elle en devient une blague en soi. Ainsi, je désamorce la blague précédente qui aurait pu être embarrassante et je fais sourire mes élèves. »

4.2.2.7 Des stratégies inusitées

À quelques reprises durant les entretiens, il a été question de pratiques que nous pourrions qualifier de « stratégies inusitées ». Ces stratégies, bien qu'elles soient liées à la CNV, ne se rattachent pas exactement aux autres stratégies de CNV précédemment abordées.

Par exemple, dans les classes d'adaptation où elle a jadis enseigné, Solange affirme avoir utilisé des balles de tennis qu'elle faisait rouler dans le dos de chaque jeune, le tout au rythme d'une musique classique douce et relaxante. Aux dires de Solange, cette stratégie de CNV avait pour but de faire comprendre aux jeunes que le cours était terminé, pour le saluer et pour le détendre. Tout cela sans utiliser le langage verbal que certains jeunes avaient beaucoup de difficulté à saisir.

Dans le cas de Steeve, une de ces stratégies inusitées est de grogner parfois en classe lorsqu'il est contrarié ou pour manifester son mécontentement. À nos yeux, il s'agit là d'une stratégie de CNV qui se rapproche certes d'un comportement paraverbal sans toutefois en être un.

4.3 La combinaison de plusieurs signes non verbaux

Dans les précédentes sous-sections, nous avons fait ressortir les différentes stratégies de CNV qui sont spécifiquement utilisées par les enseignants experts en gestion de classe. Toutefois, en analysant leurs propos, force est de constater qu'ils utilisent, à un même moment, une combinaison de plusieurs signes non verbaux interagissant entre eux en complémentarité.

Ainsi, lorsqu'il constate soudainement l'ampleur du thème de notre recherche, Éric affirme que « *le non verbal est utilisé à toutes les sauces* », que la CNV se manifeste par un « *claquement de doigts ou de mains, un hochement de tête, un sourire, un clin d'oeil, une grimace, un haussement d'épaules ou une posture* ». Éric affirme utiliser plusieurs de ces signes non verbaux en même temps : « *Ce sont tous*

des médiums de communication que j'utilise, parfois en même temps, et que je trouve très adéquats et efficaces pour faire progresser un groupe de jeunes. »

On dénote ces mêmes combinaisons chez d'autres enseignants experts, comme Steeve, qui affirme « *mettre souvent les mains sur les hanches tout en fixant un ou des élèves* ». On retrouve ce même comportement chez Annie, pour qui le langage non verbal est très présent dans son enseignement. Ou encore Jean qui utilise ses lunettes de façon intentionnelle tout en adoptant un regard adapté à la situation. Il n'est donc pas rare, pour un enseignant, de combiner deux ou plusieurs stratégies de CNV dans une même intervention.

Cette combinaison de différentes utilisations des signes non verbaux nous amène à comprendre que ces stratégies ne sont pas toutes et toujours utilisées de façon pleinement consciente. Pour les enseignants experts consultés, il s'agit de stratégies inscrites dans un ensemble cohérent dont chaque élément n'est pas concrètement pleinement contrôlé. Ils comparent cet ensemble à une prestation théâtrale ou musicale, ou encore à un « *spectacle* » ou un « *show* ».

Certains des enseignants consultés se disent « *très conscients* », alors que d'autres affirment « *ne pas avoir toujours conscience* » de leurs stratégies de CNV. Par exemple, Suzanne considère que ses gestes et sa parole sont conséquents, sans toutefois avoir nécessairement conscience de son intention dans l'utilisation. Pour sa part, Marie a pleinement conscience de son utilisation des signes non verbaux puisque ce sont des techniques qu'elle a « *apprises à développer à force de les travailler. Ce n'était pas quelque chose de naturel. J'ai appris à force de tenter différentes stratégies.* »

Pour Vanessa, ses pratiques ne sont pas le fruit d'une réflexion sur sa gestion de classe, mais sont plutôt instinctives. Pour elle, ses gestes et ses actions non verbales démontrent ses différents états d'âme sans qu'elle ne s'en rende vraiment compte :

« Je ne pense jamais avant de faire un geste. Je ne me souviens pas d'avoir utilisé le langage non verbal de façon planifiée. C'est vraiment selon ce qui se déroule devant moi. Contrairement au langage verbal (où il vaut mieux penser à ce qu'on va dire, ne serait-ce que quelques secondes avant de le dire), le non verbal, je n'y pense pas. C'est vraiment instinctif, car à la fois mon corps et mes gestes traduisent sans cesse mes pensées, que je le veuille ou non. »

Dans le même ordre d'idée, Annie affirme qu'elle a toujours utilisé son langage non verbal, mais ce n'est que depuis qu'elle a conscience de ses intentions qu'elle en constate les nombreux impacts chez ses élèves. Cette même prise de conscience s'est faite chez Stéphanie, qui dit avoir agi de façon instinctive au début de sa carrière, mais qui, avec l'expérience des années passées à enseigner, a développé une « extrême » conscience de ses actes non verbaux, « *comme une seconde nature* » :

« J'analyse et observe continuellement mon corps, car dans mon travail de spécialiste en musique, un rien peut amener les élèves à s'organiser ou à se désorganiser. Je vérifie toujours comment je respire, pourquoi je suis tendue dans cette classe, pourquoi je parle fort ou encore, pourquoi j'ai la mâchoire crispée, le souffle court. Mais cela ne veut pas dire que j'ai toujours un succès immédiat. »

Jean, quant à lui, avoue « *bien souvent jouer un rôle avec son corps, ses gestes et ses mimiques* », ce qui exige une connaissance développée ainsi qu'une maîtrise de son vocabulaire gestuel. Dans le même sens, Éric affirme que plusieurs de ses stratégies de CNV sont utilisées délibérément et intentionnellement :

« Lorsque j'utilise ce langage corporel, je le fais toujours avec une intention claire. J'espère ainsi faire réagir l'élève, le mettre dans la bonne voie, l'orienter. Il y a toujours un moment d'attente de ma part, un moment où j'attends sa réaction, un moment où je cherche à vérifier si j'ai utilisé le bon message corporel, si celui-ci a été suffisamment clair et bien capté par l'élève. Ce moment dure environ une seconde et dans 95% des cas, mon message est correctement perçu et donne l'effet escompté. »

À travers la présentation des résultats, nous pouvons observer que les enseignants ont une conscience de la communication non verbale, de ses effets et de ses multiples possibilités d'utilisation. Ils ont développé des habiletés à utiliser différents signes et font preuve de créativité, notamment en jouant avec ces signes, en s'inventant un vocabulaire non verbal qui leur est personnel, parfois inusité, original ou combinant plusieurs éléments.

De plus, il semble bien que le fait de participer à cette recherche ait contribué à ce que les enseignants experts consultés puissent mieux identifier leurs comportements et donc mieux les contrôler et les améliorer. Nous croyons qu'il est positif que leur apport inestimable dans cette recherche ait pu trouver une certaine réciprocité, en les amenant à réfléchir de façon nuancée et plus approfondie sur leur pratique professionnelle.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce dernier chapitre, nous faisons d'abord une synthèse des résultats obtenus lors de la présente recherche. Pour mieux illustrer cette synthèse, nous avons élaboré des figures regroupant certains concepts charnières. Ensuite, afin de mieux comprendre le sens de ces résultats, nous les inscrivons en lien avec différents aspects du problème de recherche. Ainsi, nous élaborons une discussion autour de la relation maître-élève, du concept d'ambiance éducative en classe et des stratégies de CNV. Finalement, nous traitons de l'apport de cette recherche à la communauté scientifique et à la production de connaissances heuristiques.

5.1 Synthèse des résultats

Dans le précédent chapitre, nous avons d'abord mis en lumière les conceptions qu'ont les participants des éléments liés à la CNV. En effet, nous avons obtenu des données qui précisent la description du phénomène en élaborant sur les différents concepts utilisés pour faire cette description. Nous avons aussi obtenu des données concernant les pratiques des enseignants.

À travers la démarche de clarification conceptuelle, se sont précisés le concept d'*ambiance éducative* et les caractéristiques de celle-ci. Ensuite, sont décrits des éléments qui se rattachent à la gestion de classe et aux différents outils prioritaires par les enseignants pour faciliter une saine gestion. Toujours selon leurs expériences, les enseignants experts ont précisé le rôle que jouent les différentes stratégies de CNV dans leur gestion de classe. Ainsi, nous avons pu établir un portrait de l'importance des différents rôles que jouent les stratégies de CNV dans leur enseignement et leur

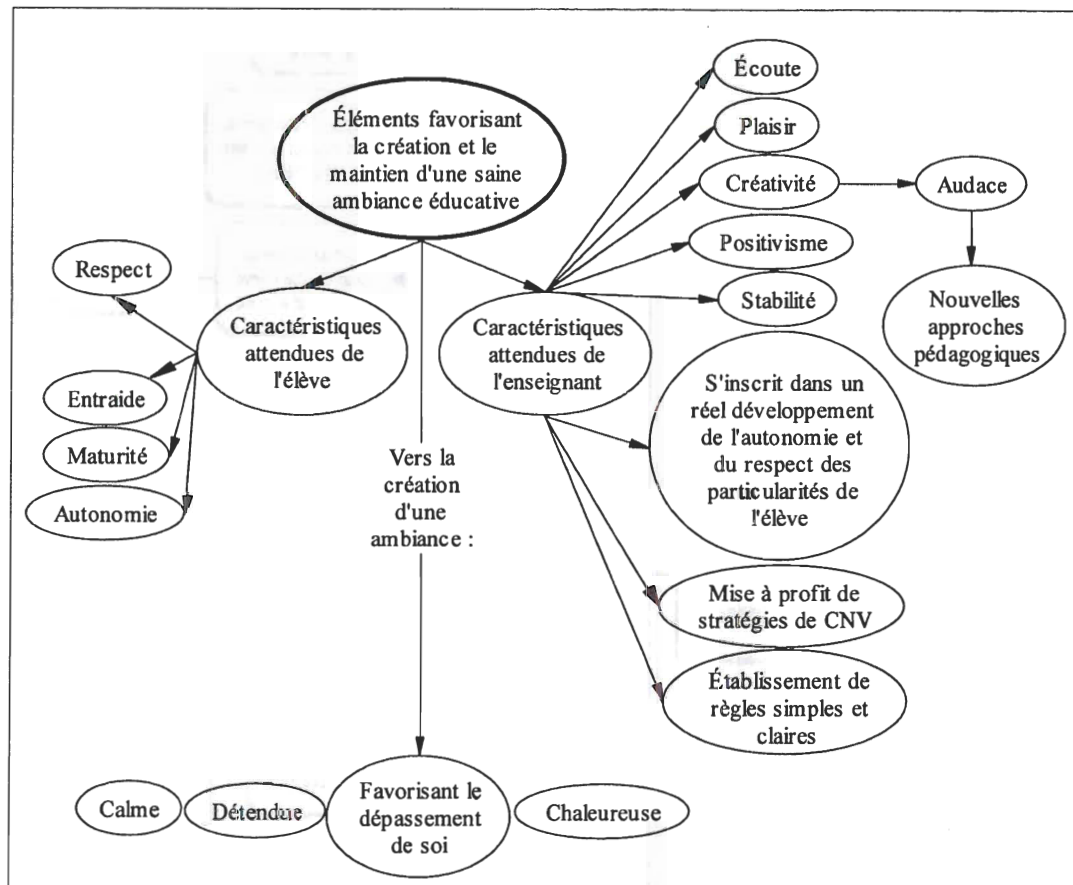
gestion de classe. De même, nous avons pu mieux comprendre et différencier les rôles qui relèvent de l'enseignant et ceux qui reviennent à l'élève.

Afin de faire ressortir les principales conceptions recueillies durant les divers entretiens et pour synthétiser leurs propos, nous proposons ici trois figures. Ces trois figures concernent la gestion de classe et ses impacts sur une saine ambiance éducative. La première (Figure 4) présente les éléments impliqués dans une saine gestion de classe; la seconde (Figure 5) présente une synthèse des rôles que joue la CNV dans la gestion de classe; la troisième (Figure 6) présente des stratégies spécifiques de CNV utilisées en gestion de classe.

D'abord, la figure 4 (page suivante) présente les principaux éléments impliqués dans la gestion d'une classe et, plus précisément, dans le processus de création et de maintien d'une saine ambiance éducative. Nous avons tenu à différencier ces éléments selon des caractéristiques qui relèvent du rôle attendu de l'élève ou de l'enseignant.

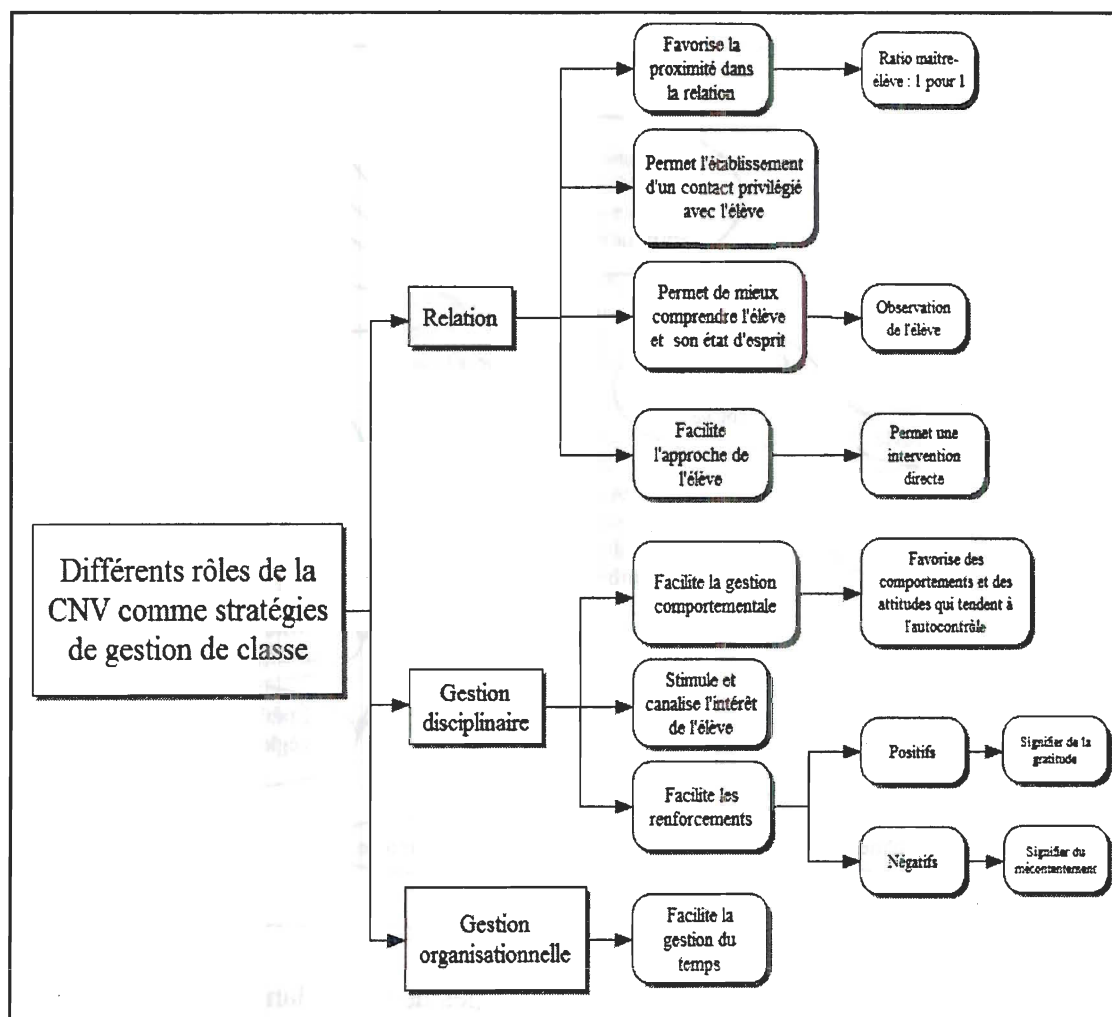
De plus, nous trouvons essentiel de souligner que ces divers éléments, identifiés par les enseignants et présentés dans cette **figure**, contribuent à créer une ambiance de classe qui sera à la fois détendue, calme, chaleureuse, et qui favorisera le dépassement de soi.

Figure 4 : Différents éléments de la vie en classe intervenant dans le processus de création et de maintien d'une saine ambiance éducative



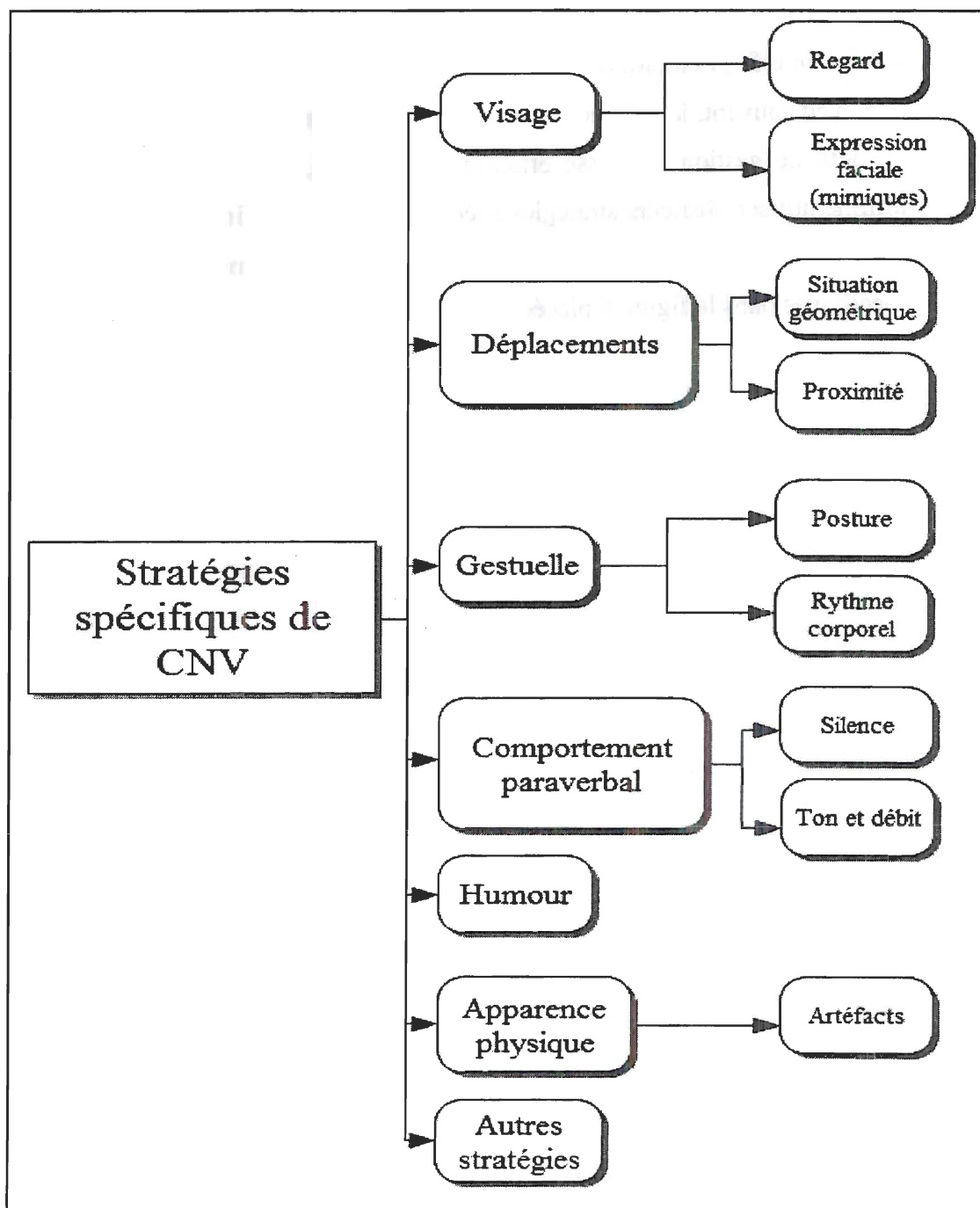
quant aux rôles qu'ils attribuent aux stratégies de CNV dans leur vie en classe. Dans leurs propos, les participants ont attribué aux stratégies de CNV plusieurs rôles distincts. Afin d'avoir une vue d'ensemble sur les idées véhiculées par les enseignants, nous avons regroupé ces rôles sous trois pôles : la gestion disciplinaire (gestion de l'autorité, des comportements, de la motivation et des renforcements), la gestion organisationnelle (gestion du temps) et la relation (ou gestion relationnelle).

Figure 5 : Différents rôles de la CNV dans la gestion de classe des enseignants experts



Pour une saine gestion de classe, les enseignants experts utilisent notamment des techniques d'intervention qui sont, en quelque sorte, la manifestation des différentes stratégies de CNV. Il est ressorti que ces stratégies générales et spécifiques de CNV représentent une part importante des pratiques de gestion de classe. En effet, l'emploi régulier et récurrent de plusieurs signes non verbaux indique que, bien souvent, la voie non verbale de la communication des praticiens experts est un outil de gestion de classe efficace. En ce sens, les participants ont notamment affirmé utiliser plusieurs stratégies spécifiques de CNV afin de faciliter la création et le maintien d'une saine ambiance éducative. Nous avons regroupé ces stratégies spécifiques dans la figure 6 placée à la page suivante.

Figure 6 : Des stratégies spécifiques de CNV des enseignants experts en gestion de classe.



Dans les prochaines sections de ce chapitre, nous discutons des résultats que nous avons obtenus ainsi que des principaux écrits scientifiques s'y rattachant. Nous établissons ainsi des relations entre les pratiques des enseignants et les différentes ressources théoriques traitant de notre thème de recherche. Tout au long de notre recherche, nous avons utilisé plusieurs sources scientifiques qui nous ont aidés à mieux saisir et à mettre en contexte les données recueillies auprès des enseignants experts. De tels écrits scientifiques nous ont également permis d'interpréter plus en profondeur, lors de l'analyse, les résultats obtenus.

En faisant entrer en discussion les résultats et les écrits scientifiques, nous souhaitons mettre davantage en lumière la richesse des conceptions et des pratiques des enseignants experts et, ainsi, établir des liens précis et nécessaires entre la théorie et la pratique. Enfin, ce dernier développement nous permet de jeter les bases d'autres pistes de recherches à explorer pour d'éventuels projets.

5.2 Discussion autour de la relation maître-élèves

Les enseignants consultés ont souligné l'importance d'une saine collaboration entre le maître et ses élèves. En ce sens, rappelons notamment les données de Nancy qui considère que cette collaboration « *est au cœur de la création d'une saine ambiance de classe* » et qui rappelle, comme d'autres avec elle, l'importance d'une prise de conscience des rôles respectifs que jouent l'enseignant et l'élève dans une telle responsabilité.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de « l'aspect relationnel de l'acte éducatif » (Gilly, 1980) dans l'établissement d'une saine ambiance de classe. Ainsi, Gauthier & Jeffrey (1999) affirment que « le travail enseignant, comme toute relation sociale, s'apparente à un jeu et, dans ce contexte, les principaux acteurs, élèves et enseignants, entrent dans un travail interactif ». Ainsi, la construction d'une relation saine et harmonieuse n'est possible que si les parties partagent un sens commun du verbal et du non verbal. C'est, pour Galinon-Mélénec (2007, p.56), « le socle de la

relation ». Or, dans une optique de psychopédagogie différentielle, ce même « travail interactif » n'a de sens que s'il s'appuie sur une bonne connaissance des élèves (Gilly, 1980). Il va de soi qu'un tel modèle pédagogique va à l'encontre d'une conception de la relation maître-élève reposant exclusivement sur le rôle de l'enseignant.

5.2.1 Les caractéristiques de personnalité propres à l'enseignant

Comme nous l'avons vu, les enseignants experts qui ont participé à notre recherche sont d'avis que le caractère et la personnalité du maître ainsi que son système de valeurs servent bien souvent de balises pour l'élaboration du climat de la classe. Ainsi, rappelons que, pour Vanessa, Marie et Stéphanie, il existe un lien évident entre leur personnalité et leur gestion de classe. Il en va de même pour Nancy, pour qui la manière d'être de l'enseignant se répercute directement sur l'ambiance de classe.

Dans les écrits scientifiques, plusieurs auteurs, dont Canter & Petersen, (2003), Tardif (1992) et Romano (1993), vont dans le même sens et font état du rôle important que joue la personnalité, le caractère et le système de valeurs de l'enseignant. Pour Gilly (1980), les incidences relationnelles des caractéristiques de personnalité propres à l'enseignant sont « utiles à considérer comme l'une des conditions permettant une relation optimale dans les différents types d'interventions pédagogiques ».

Ainsi, nous pouvons établir un lien entre la prise de conscience de leurs caractéristiques personnelles et l'aisance qu'ont les enseignants experts à gérer leur classe de façon harmonieuse. La conscience de ses propres limites chez l'enseignant entraîne une relation plus congruente et une communication plus transparente. La conséquence éventuelle est que les élèves savent mieux identifier les comportements que le maître attend d'eux. Cette prise de conscience peut expliquer aussi, au moins

partiellement, l'aisance avec laquelle les enseignants experts créent et maintiennent de sains climats de classe et facilitent la saine cohabitation maître-élèves.

5.2.2 Le rapport de places dans les rapports sociaux

La relation entre différents individus résulte majoritairement d'un « rapport de places » qui structure la communication. Dans le cas d'un enseignant face à son élève, la place et l'identité situationnelle de chacun sont clairement définies. Il en est de même pour nombre de rapports sociaux, tels le client face au vendeur, le parent face à l'enfant ou le patron face à l'employé.

Selon la théorie de la communication interpersonnelle (Winkin, 1981), le rapport de places peut être défini par référence à trois grands axes, soit la *relation hiérarchique*, la *polarité distance/proximité* et la *convergence/divergence*. Nos recherches dans ce domaine nous indiquent que le rapport de places prédéterminé entre un enseignant et son élève est de nature asymétrique. Par exemple, c'est cette nature asymétrique qui pousse Jean à regarder au-dessus de ses lunettes, ou encore Stéphanie à maintenir une posture imposante devant ses élèves. Cette *relation hiérarchique* constitue le premier axe de la théorie du rapport de place. De plus, cette position « haute » de l'enseignant face à l'élève en position « basse » éloigne les interlocuteurs et place une certaine distance entre l'enseignant et le groupe d'élèves. Cette polarité *distance/proximité*, qui constitue le deuxième axe, correspond à une stratégie chez les participants de notre recherche. Cette polarité se manifeste notamment chez Suzanne, Vanessa, Éric, Alain et Jean, lorsqu'ils affirment être conscients de l'impact de leurs déplacements sur les attitudes des élèves. Enfin, le troisième axe concerne la polarité *convergence/divergence* qui existe dans les opinions, les intérêts, les positions, les affinités et les **sentiments** qui interviennent dans les relations entre les interlocuteurs. Pour cet axe, il est plus difficile de positionner clairement l'enseignant face à l'élève. Nous **dirons** donc que, par rapport à cet axe, la position de l'enseignant est de nature changeante.

Dans le quotidien d'une classe du primaire, il n'est pas rare de constater que les rapports de places ne sont pas clairement définis et peuvent être désorganisés. Dans Enseigner et séduire (1999), Gauthier & Jeffrey tentent d'expliquer pareille « distorsion » par un important changement d'ordre historique dans le paradigme éducationnel : « Alors qu'autrefois, le maître était totalement maître du jeu, la pédagogie nouvelle a introduit un nouveau rapport de force dans la classe. Le maître n'est plus une figure d'autorité, mais doit désormais tenir compte des besoins de l'élève ». Un tel changement a modifié considérablement le rapport de places qui, jusque-là, était établi. Il en a découlé une relation pédagogique « beaucoup plus imprévisible, dynamique et d'autant moins linéaire » (Gilly, 1980).

Il peut donc arriver qu'il y ait ambiguïté entre les interlocuteurs, ambiguïté issue d'un débalancement entre les trois axes régissant la relation maître-élève. Cette ambiguïté découle du fait que, dans une classe du primaire, coexistent plusieurs positionnements différents face aux trois grands axes qui définissent les rapports de places entre les différents acteurs de la vie en classe. De même, le manque de maturité des élèves d'âge primaire peut également les mener à s'entremêler dans les rapports de places qu'ils entretiennent avec leurs camarades et leur enseignant. Par exemple, sans en être tout à fait conscients, la proximité qu'ils avaient créée avec leurs camarades de classe peut se transférer vers l'enseignant, ce qui aura pour effet de bouleverser l'ordre prédéfini.

En conséquence, les débalancements fréquents entre les trois grands axes régissant la relation maître-élève font constamment l'objet de régulation de la part de l'enseignant. Ces ajustements faits par l'enseignant, que l'on attribue souvent aux fonctions de *discipline* et d'*autorité*, correspondent en réalité à ce que l'on nomme la gestion de classe. Comme l'affirme Winkin (1981) « plus le cadre de l'interaction sociale est flou, moins les rôles sont clairement définis, plus les acteurs doivent se livrer à un exercice complexe de négociation ». Ainsi, face aux ambiguïtés qui peuvent s'installer dans les rapports de places, l'enseignant tente par tous les moyens

qu'il connaît de ramener la relation maître-élève vers ce qu'il perçoit comme un positionnement idéal. Or, à la lumière de nos résultats, il ressort que les enseignants experts voient dans les stratégies de CNV un outil facilitant le balancement de la relation maître-élèves.

Un des principes fondamentaux de l'approche systémique de la communication proposée par l'École de Palo Alto est que la communication ne se réduit pas au message verbal et qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Ces principes nous aident à comprendre que l'utilisation, par l'enseignant, de stratégies liées à la CNV peut être un bon outil pour redéfinir les rapports de places devenus ambigus au sein d'une classe du primaire. L'emploi de telles stratégies favorise du même coup la création et le maintien d'une saine ambiance éducative. Par conséquent, il semble logique de constater que les enseignants ayant de la facilité à créer et maintenir de saines ambiances de classe, les enseignants experts en ce domaine, ont des pratiques d'utilisation efficace des différents signes non verbaux.

5.3 Discussion autour du concept d'*ambiance éducative* de classe

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre faisant état de la problématique, Caron (1994) définit l'*ambiance éducative* comme étant « l'harmonie qui règne à l'intérieur de la classe, et qui place l'élève dans un climat propice aux apprentissages ». Ainsi, lorsqu'elle parle de « climat propice aux apprentissages », l'auteur met directement en lien l'ambiance éducative et la réussite des élèves. Dans cet ordre d'idées, les praticiens et les chercheurs sont généralement d'avis que les répercussions du climat en classe peuvent aller jusqu'à la compromission de la réussite éducative, entraînant même la démotivation chez certains élèves à risque (Legault, 2001). C'est donc dire qu'une ambiance lourde et négative peut aller jusqu'à empêcher la création, dans une classe, d'un climat pédagogique propice à l'épanouissement des élèves. En contrepartie, un environnement éducatif sain et une dynamique de classe harmonieuse sont plutôt associés à la réussite éducative de

l'élève et, du même coup, sont une source de motivation pour l'élève (Romano, 1993). Cette motivation chez l'élève peut se traduire, selon Archambault & Chouinard (1996) et Caron, (1994), par « un encouragement à l'autocontrôle ».

En ce qui concerne l'ambiance éducative, la littérature scientifique accepte généralement les termes « dynamique de classe » (Dupont, 1982), « environnement éducatif » (Romano, 1993) et « climat de classe » (Nault, 1998; Legault, 2001; Gilly, 1980; Cooper & Simonds, 2007) comme étant des synonymes d'ambiance éducative (Caron, 1994). Le terme « gestion de classe » – plus générique – est utilisé par certains chercheurs pour englober l'ensemble des mécanismes mis en œuvre par l'enseignant et servant à faciliter la vie en classe. Pour leur part, les enseignants interviewés pour notre recherche utilisent ces différents termes pour traiter de l'ambiance éducative de leurs classes.

Dans le chapitre traitant de la problématique, il a été précisé, d'une part, que l'instauration d'une saine ambiance éducative est la résultante de plusieurs facteurs et, d'autre part, que « pour créer un climat harmonieux, l'enseignant doit être soucieux d'établir de bonnes relations interpersonnelles en classe et faire une gestion adéquate de la discipline et de l'autorité. » (Caron, 1994). Également, toujours dans le même sens que Caron (1994), les enseignants interviewés font ressortir que l'établissement d'une saine ambiance de classe s'inscrit dans un processus à long terme, s'échelonnant parfois sur toute une année scolaire.

5.4 Discussion autour du concept de *communication*

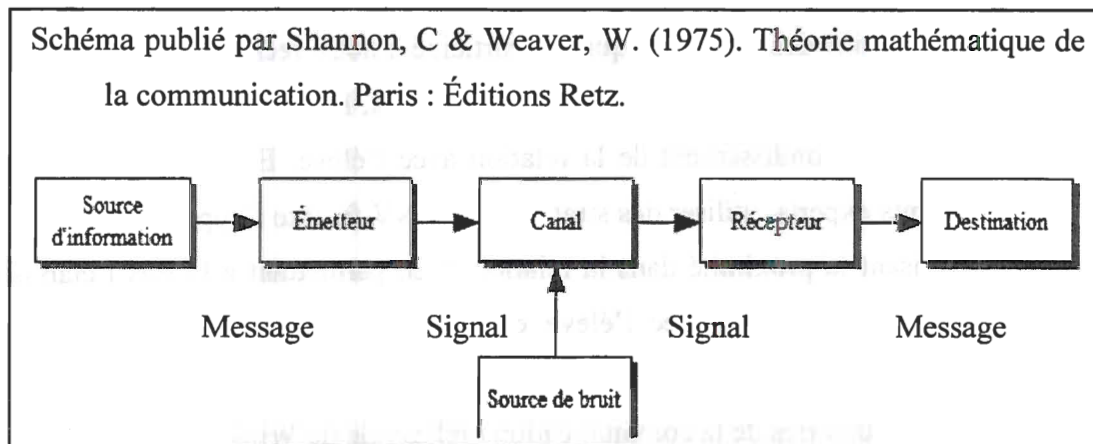
De façon générale, la communication se définit simplement comme une transmission d'informations entre deux personnes ou plus. Si nous élargissons la signification du concept de communication, nous pouvons affirmer que nous communiquons également pour nouer des relations. Ainsi, même si tout message transmet d'abord un contenu, il permet aussi d'instaurer et de maintenir une certaine

relation entre les interlocuteurs. C'est donc dire que tout message comporte deux niveaux de signification. Cette approche systémique de la communication constitue la base de la théorie de la communication interpersonnelle.

Certains des praticiens qui ont participé à notre recherche affirment que, bien plus qu'un simple renforcement du discours verbal, l'utilisation de stratégies de CNV permet l'approfondissement de la relation avec l'élève. En d'autres mots, pour les enseignants experts, utiliser des stratégies de CNV facilite l'approche avec les jeunes en favorisant la proximité dans la relation et en permettant à la fois l'établissement d'un contact privilégié avec l'élève et une meilleure compréhension de son état d'esprit. Ainsi, on peut aisément faire le lien entre cette façon de voir la CNV en classe et les théories de la communication orchestrale de Winkin.

Tirée notamment des travaux de Bateson, Birdwhistell et Watzlawick, travaux regroupés par Winkin (1981) sous le terme de « nouvelle communication », la conception *orchestrale* de la communication s'inscrit en faux contre le modèle *télégraphique* de la communication, popularisé par le célèbre schéma de Shannon, maintes fois cité dans la littérature scientifique et que nous reproduisons dans la figure 7 à la page suivante.

Figure 7 : Schéma de Shannon & Weaver selon une approche télégraphique de la communication



Dans le modèle télégraphique de Shannon & Weaver (1975), la communication se fait de façon linéaire, c'est-à-dire d'un émetteur à un récepteur. En ignorant les réactions des acteurs concernés, cette conception de la communication donne l'impression de n'être autre qu'une simple injection d'informations d'une personne à une autre (Adler & Towne, 2005, p.9).

Dans un modèle orchestral, la communication est plutôt un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement (Winkin, 1981) verbal et non verbal. Adler & Towne (2005) parlent plutôt d'un modèle de communication *transactionnel*. Pour notre part, nous choisissons d'utiliser le terme de *communication orchestrale*, car nous considérons que la métaphore est plus parlante. Ainsi, comme dans un orchestre, chaque individu participe à la communication. Cette métaphore du « chef d'orchestre » s'est retrouvée à quelques reprises dans le discours de Stéphanie⁴.

⁴ Rappelons que Stéphanie est une enseignante spécialiste en musique.

En effet, lorsqu'elle se compare à « un chef d'orchestre qui joue sa partition avec les musiciens », Stéphanie s'approche grandement des propos de Watzlawick (1972) et de l'École de Palo Alto.

En ce sens, comme tous les acteurs interviennent activement dans une perspective de communication orchestrale, dans les actes de communication, on doit porter une grande attention à la relation avant de mettre des efforts à planifier le contenu. Les enjeux les plus importants – mis en lumière dans la théorie de la communication orchestrale – sont les mêmes enjeux relationnels que ceux soulignés par les enseignants consultés.

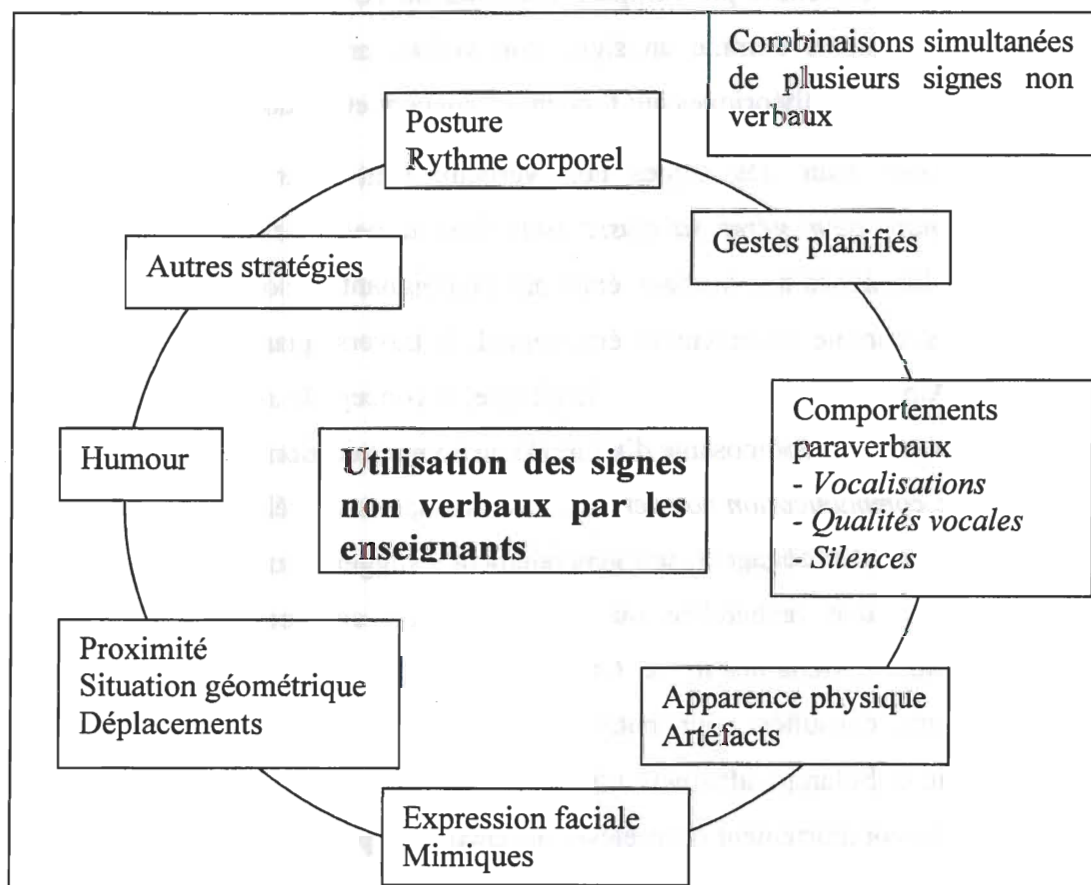
5.5 Discussion sur les stratégies de CNV

Afin de rendre plus limpide la discussion de nos résultats, nous rappelons ce qui est considéré comme un signe non verbal, en soulignant les liens entre les principales bases théoriques qui fondent ce concept et les données.

Pour Jean, les signes non verbaux sont « *les stratégies utilisées par l'enseignant pour gérer sa classe sans faire appel à la parole* ». De façon plus précise, les signes non verbaux émis par l'enseignant ne sont autres que l'utilisation du corps comme complément émotionnel, à travers quantité de nuances (Salzer, 1981). Ainsi, selon la littérature scientifique, le concept de *signe non verbal* se définit comme étant une composante d'un mode de communication implicite, communément nommée *communication non verbale*. Cette composante, véhiculée par le corps ou les attitudes qui s'en dégagent, sert généralement à suggérer ou inciter un comportement ou une attitude recherchée ou à dénoncer un comportement ou une attitude inacceptable (Archambault & Chouinard, 2003; Nault, 1998). En ce sens, les enseignants consultés pour notre recherche, dont Éric, Jean, Catherine, Marie, Stéphanie et Solange, affirment utiliser les signes non verbaux dans le but précis de corriger le comportement d'un élève, ou encore d'appuyer un message verbal visant l'atteinte du même but.

Durant les entretiens que nous avons faits, les enseignants ont nommé plusieurs signes non verbaux qu'ils disent utiliser régulièrement dans leurs pratiques de gestion de classe. À la lumière de nos lectures sur le sujet, nous avons pris soin de regrouper ces différents signes en fonction des appellations de certains chercheurs. Donc, dans un premier temps, nous synthétisons ces regroupements de signes non verbaux dans la figure 8. Dans un deuxième temps, nous expliquons ces différents regroupements, en mettant en relation les stratégies décrites par les enseignants et les travaux de différents chercheurs s'étant penchés sur l'utilisation des signes non verbaux.

Figure 8 : Utilisation des signes non verbaux par les enseignants.



Globalement, la figure 8 doit être vue comme une synthèse des divers signes non verbaux faisant partie des stratégies de CNV citées par les enseignants. On y retrouve d'abord huit blocs liés entre eux par une ligne circulaire sans fin et sans sens. Nous avons choisi de représenter ainsi les signes non verbaux utilisés par les enseignants, car, dans les propos des participants, la CNV se réduit rarement à l'utilisation isolée d'un seul signe ou comportement. Généralement, elle fait plutôt appel à une combinaison simultanée de plusieurs signes non verbaux. Voyons donc plus explicitement ce qui caractérise chaque bloc se retrouvant dans la figure 8.

L'*expression faciale* peut également être nommée *mimique* (Devers, 1988) ou encore *faciès*. Lorsque Salzer (1981) en fait état dans ses écrits scientifiques, il la définit comme une émotion traduite par le visage. À titre d'exemple, l'auteur cite la grimace faite par le client d'un restaurant qui goûte à un mets qu'il n'aime pas. Chez les enseignants consultés, l'expression faciale est une stratégie de CNV régulièrement utilisée. Par exemple, Catherine fronce les sourcils lorsqu'elle est contrariée, lève les yeux lorsqu'elle est découragée, ou encore, plisse le nez lorsqu'elle veut signifier son incompréhension. De plus, ces mimiques sont souvent accompagnées d'*actions parallèles* (Salzer, 1981) venant nuancer encore davantage le discours. Ainsi, dans l'exemple du client insatisfait, celui-ci peut accompagner sa grimace d'un geste de dégoût qui viendrait accentuer l'expression de ses émotions. La complémentarité de l'expression faciale et de la gestuelle est également soulignée dans les écrits de Messinger (2006, p.466) :

« Qu'ils soient mimiques ou posturaux, les mouvements du corps véhiculent nos sentiments, nos émotions et nos impressions dans un langage muet et dont les codes gestuels réflexes représentent la pierre angulaire. »

La *situation géométrique* renvoie quant à elle à la proximité de l'enseignant par rapport à ses élèves, de même qu'à son emplacement physique par rapport au groupe d'élèves. Certains auteurs, dont Adler & Towne (2005), Cameron (2005) et

Cooper & Simonds (2007) font plutôt référence à la *proxémie* pour parler de l'utilisation de l'espace, en se référant aux théories de Edward T. Hall portant sur les quatre zones de distance dans les rapports humains.

Cette situation géométrique, ou *proxémie*, est utilisée par Suzanne qui affirme se déplacer régulièrement en classe « afin de mieux diffuser l'énergie ». On retrouve également chez Jean, comme chez Éric, Stéphanie, Marie et Solange, l'utilisation délibérée de diverses stratégies liées à la proximité.

La gestualité, ou *gestes planifiés*, est en quelque sorte l'intensité d'utilisation du geste dont l'enseignant fait preuve. Selon Barrier (2008), on peut classer les gestes planifiés en deux catégories : les gestes *autonomes* (compréhensibles sans les mots) et les gestes *co-verbaux*. Cette seconde catégorie renvoie à des gestes qui, en l'absence de mots, « resteraient ambigus et sans référent sémantique précis ». Pour Messinger (2006, p.466), l'expression gestuelle est « la traduction en temps réel de la météo du climat mental, des émotions ».

Le rythme du corps représente quant à lui la cadence régulière ou la brusque variation des mouvements du corps de l'enseignant. Lors de notre collecte de données, pour illustrer l'utilisation de la gestualité et du rythme du corps, Stéphanie a cité l'exemple d'un enseignant qui, pour saisir ses élèves et les intimider, manipule violemment ses livres et sa chaise.

En ce qui concerne le regard comme stratégie de CNV, les auteurs comme les praticiens experts en gestion de classe s'entendent pour affirmer qu'il est un signe non verbal très efficace dans l'instauration et le maintien d'une saine ambiance éducative. Les stratégies de CNV citées par les praticiens et qui impliquent une utilisation intentionnelle du regard sont très présentes dans leurs pratiques et ont une incidence positive lorsque vient le temps de gérer une classe du primaire. En ce sens, comme l'affirment Morin & al. (1998), l'impact d'un regard évocateur de la part d'un enseignant est beaucoup plus fort que celui de sa voix. Ainsi, Jean et Stéphanie

regardent intensément au-dessus de leurs lunettes afin d'attirer l'attention des élèves, alors que Suzanne, Éric et Vanessa ont l'habitude d'adapter leur regard selon les différentes situations et les messages qu'ils ont à passer.

Pour ce qui est de l'utilisation de stratégies de CNV liées à l'apparence physique, à la tenue vestimentaire et aux différents artéfacts, notons les propos de Barthes (1967, cité par Barrier, 2008) qui accorde une importance à l'apparence physique lors de la première impression. L'auteur voit en l'habillement « une série de variables (forme, couleur, matière, motifs) articulées entre elles selon une syntaxe supposant des règles de coexistence et d'exclusion implicites ». De même, toujours selon Barthes (1967, cité par Barrier, 2008), « les accessoires et les éléments semi-vestimentaires peuvent véhiculer des sociostyles ou des idéologies implicites ». Pour Adler & Towne, les artéfacts et la tenue vestimentaire font partie de la *communication symbolique* de l'enseignant, au même titre que l'environnement spatial et factoriel (luminosité, température). En ce qui le concerne, Jean utilise un survêtement qui « *établit plus clairement la distance qui existe entre un maître et un élève. Ainsi, il est plus facile d'éliminer les manques de respect et les familiarités.* » Notons également les stratégies de Stéphanie qui utilise régulièrement des broches, des bijoux ou des vêtements adaptés aux diverses situations.

En ce qui concerne l'humeur et la posture, elles peuvent refléter nos anxiétés, nos appréhensions et sont, très concrètement, l'expression de notre équilibre intérieur (Conquet, 1970). En ce sens, citons Stéphanie qui affirme que lorsqu'elle souhaite imposer son autorité et le respect de la part d'un groupe d'élèves, elle se place « *droite, les jambes solides, inébranlable* ». Citons également Vanessa, pour qui la posture régulière pour signifier à un groupe son impatience est « *debout, les mains sur les hanches, la tête droite* ».

Les enseignants experts qui ont participé à notre recherche utilisent de façon récurrente des silences planifiés comme stratégies de CNV visant à faciliter la gestion

de leur classe. Notamment, Jean fait volontairement usage des silences « *afin d'obtenir un certain momentum, un instant privilégié* ».

Enfin, plusieurs composantes apparentées à la voix, peuvent également faire partie de ces composantes de la communication implicite d'un enseignant (Conquet, 1980). DeLandsheere & Delchambre (1979) ainsi que Adler & Towne (2005) et Cooper & Simonds (2007) regroupent ces composantes sous le terme de *comportements paraverbaux*. De tels comportements, faisant partie d'un *paralangage*, réfèrent en quelque sorte à un moyen non linguistique d'expression vocale (Adler & Towne, 2005). Selon ces auteurs, il existe bel et bien « un paralangage dont l'importance est considérable » et pour lequel on peut distinguer deux catégories :

- 1) Les vocalisations, qui regroupent les rires, les cris, les gémissements, les toussotements, les bâillements;
- 2) Les qualités vocales : l'intensité (forte, basse), la hauteur (grave, aiguë), le timbre (par ex. une voix cuivrée), le rythme (saccadé, régulier), la vitesse (rapide, lente), le contrôle vocal des lèvres (pincées ou non), la base d'articulation (voix de gorge) et le contrôle de la glotte.

Il est à noter que l'utilisation planifiée des divers sons, des qualités vocales et des silences par l'enseignant peut être considérée comme faisant partie des comportements paraverbaux.

Plusieurs des stratégies recensées jusqu'à maintenant sont liées à l'expression corporelle, ou *communication corporelle* (Adler & Towne, 2005). Pour Adler & Towne (2005, citant Ekman et Friesen, 1969), les expressions du corps sont plus révélatrices que celles du visage. Ainsi, pour mieux illustrer ces stratégies d'ordre corporel, les enseignants consultés comparent l'acte d'enseigner à une prestation théâtrale ou à un spectacle et comparent l'enseignant à un chef d'orchestre ou à « *quelqu'un qui donne un show* ». En parlant de cette façon, Éric, Jean, Marie, Solange et Stéphanie s'inscrivent dans la lignée de certains chercheurs qui, dans les

années 80, ont établi des parallèles entre la tâche de l'enseignant et celle du comédien. Pensons notamment aux travaux de Pujade-Renaud (1985) et à ceux de Salzer (1981), traitant de l'expression corporelle et de son lien avec la tâche d'enseigner.

Maintenant que nous avons explicité les différents regroupements de signes non verbaux des enseignants, soulignons encore l'importance, pour la création et le maintien d'une saine ambiance éducative, des attitudes personnelles fondamentales chez l'enseignant (Caron, 1994). Ces attitudes se traduisent souvent, de façon implicite, à l'aide des signes non verbaux. En lien avec ceci, nous citons Suzanne qui affirme tenter de cultiver un climat de complicité et d'interaction. Cette dernière ajoute « *qu'il y a toujours un moyen de bien faire fonctionner une classe en évitant les cris et les excès de colère* ». Comme l'indiquent dans leur discours Suzanne, Catherine et Marie, l'enseignant peut se faire respecter en n'élevant jamais la voix, le regard étant souvent plus impressionnant (Morin, Bouvier et Juneau, 1998). D'ailleurs, Wasicsko et al. (1982) rappellent que des problèmes sévères ne risquent pas de se produire dans une classe où le climat est chaleureux et amical.

Étant directement liés aux attitudes personnelles fondamentales de l'enseignant, les gestes qu'ils utilisent ont plusieurs fonctions. Ils peuvent servir à accompagner le discours, comme le fait Jean lorsqu'il regarde par-dessus ses lunettes tout en disputant ses élèves. Toutefois, la cohabitation du discours oral et du langage implicite doit se faire en complémentarité afin de correspondre à un seul et même message. D'ailleurs, cette complémentarité ressort chez Jean et Vanessa qui affirment que leurs gestes et leurs actions parallèles sont en conséquence directe avec leurs pratiques verbales. Ainsi, le message qu'ils souhaitent véhiculer aux élèves s'en trouve renforcé. Une telle affirmation va dans le même sens que Tourbenise (2008) qui affirme que « lorsque le verbal et le non verbal sont en correspondance, l'échange d'information est beaucoup plus performant ». On parle alors de congruence, caractéristique nécessaire à la saine communication. La personne utilise son propre corps pour amplifier, réduire, rendre émouvant ce qui est dit dans le mot (Salzer,

1981). À l'opposé, quand le verbal et le non verbal divergent, l'information subit beaucoup de distorsions. Elle est mal transmise et, souvent, devient contradictoire. Il va de soi qu'une telle divergence peut avoir des effets désastreux sur la communication entre deux personnes.

Les gestes peuvent également avoir pour fonction de piloter l'interaction, ce que Cosnier (1998) nomme la *fonction coordinatrice*. Ainsi, certains gestes empreints d'éléments non verbaux vont intervenir dans l'interaction et ainsi, associés aux caractéristiques physiques et vestimentaires, créeront un climat contextuel. Ces éléments non verbaux traduisant l'accommodation situationnelle sont les indicateurs de relation et les paramètres kinésiques du contrôle social. Par contrôle social, on désigne le processus mis en œuvre pour influencer les réactions d'autrui dans un sens déterminé (Cosnier, 1998). Il s'agit d'une situation asymétrique, correspondant très bien à la relation entre un maître et ses élèves. Le regard est un des indicateurs de relation les plus cités en exemple dans le discours des enseignants consultés pour notre recherche. Ils ont affirmé à nombreuses reprises qu'ils faisaient une utilisation intentionnelle de leur regard.

Également, dans la relation maître-élève, plusieurs autres stratégies sont utilisées, tels des sourcils froncés, une bouche non souriante, un faciès sérieux et une allure grave. Ces stratégies de rappel faisant partie intégrante de la relation pédagogique entre un maître et ses élèves, et parce qu'elles sont davantage des pratiques inconscientes, il a été difficile pour les participants de prendre conscience de l'utilisation qu'ils font de ces *rappels non verbaux*. Il n'y a qu'à travers les entretiens d'explicitation que certains participants ont pu citer la présence de ces rappels non verbaux que sont l'utilisation de certaines mimiques ou certains faciès récurrents. Par exemple, citons Éric qui, lors d'un entretien d'explicitation, a décrit de façon détaillée les expressions de son visage lors d'un événement préalablement choisi. Ou encore Jean, lorsqu'il décrit avec précision les expressions du regard et de

la bouche que les élèves peuvent décoder sur son visage, lors d'une situation vécue antérieurement.

Finalement, l'humour est, selon Legault (1993), « un moyen agréable de faire comprendre à l'élève qu'il a perdu la maîtrise de soi. Cependant, le dosage est difficile à maîtriser et n'est pas naturel chez tous les enseignants ». La difficulté de ce dosage est notamment illustrée chez Marie, lorsqu'elle avoue qu'à la base, faire des blagues n'est pas inné chez elle, mais plutôt le fruit d'une compétence développée au fil des expériences professionnelles. Pour Éric, l'humour est pour les élèves une source de motivation, une façon de mélanger apprentissage et plaisir : *« j'ai un élève qui m'a dit qu'il détestait l'école, mais que parce que je fais des blagues et que j'utilise l'humour, il a maintenant hâte de venir en classe le matin. »*

D'emblée, l'utilisation de l'humour par l'enseignant ne semble pas être une stratégie de CNV, étant donné qu'il se manifeste essentiellement par voie verbale. C'est pourquoi nous comprenons pourquoi l'humour est généralement exclu des écrits scientifiques portant sur la CNV. Or, si nous faisons le choix contesté de voir l'utilisation de l'humour comme faisant partie des stratégies non verbales de l'enseignant, c'est d'abord parce qu'il est fortement ressorti lors des divers entretiens avec les participants à notre recherche. En effet, il s'avère que pour certains participants, dont Éric, Alain et Jean, l'humour est utilisé *« afin de véhiculer plusieurs messages normalement soutenus par le langage verbal »*. En cela, il représente à nos yeux une sorte de langage parallèle, implicite, dont les manifestations dérivantes s'apparentent à des stratégies non verbales. En effet, les participants dénombrent une foule de comportements et d'attitudes non verbaux, de combinaisons de signes non verbaux finement utilisées et qui, une fois maîtrisées, sont de puissants outils de gestion de classe. D'ailleurs, dans une étude de King (1998) portant sur l'étude du cas exemplaire d'un enseignant en musique, il ressort que parmi toutes les stratégies utilisées par l'enseignant, l'utilisation qu'il fait de l'humour en classe est l'élément le plus important dans ses pratiques de gestion de classe. King (1998)

mentionne également que l'humour est une caractéristique récurrente chez les enseignants experts en gestion de classe. Il qualifie leur humour de subtil, intentionnel, naturel et réfléchi, qui requiert beaucoup d'attention de la part des élèves (King, 1998, p.66). En ce qui concerne l'utilisation de l'humour comme outil de gestion de classe, l'auteur dénombre plusieurs intentions chez l'enseignant : pour favoriser la focalisation de l'élève sur la tâche à accomplir, pour renforcer la compréhension ou expliquer un nouveau concept, pour forger les relations ou encore, exprimer des frustrations. Parallèlement, ce sont toutes des intentions qui sont ressorties chez les participants à notre recherche.

5.6 L'apport et les limites de cette recherche

Plusieurs auteurs traitent de l'importance du langage non verbal dans la pratique quotidienne de l'enseignant. Toutefois, ces connaissances sur le non verbal ont souvent comme finalité de permettre à l'enseignant de mieux saisir la dynamique de son groupe à travers l'analyse du corps de ses élèves et de prendre conscience d'un potentiel débalancement dans les rapports de places en classe.

Si nous nous sommes orientés vers les pratiques enseignantes, c'est que nous croyons qu'il faille aller au-delà de la simple constatation d'un déséquilibre dans les rapports de places. Nous avons fait le choix d'emprunter aux divers auteurs ayant traité de la CNV et d'établir un lien vers les pratiques enseignantes en gestion de la classe. Cette dimension de la communication non verbale n'avait pas été explorée à notre connaissance. En effet, il semble bien que ce mémoire soit le premier projet de recherche visant à identifier des stratégies spécifiques de CNV utilisées par des praticiens afin de gérer efficacement leur classe. Cette particularité représente le caractère novateur de notre recherche.

De façon générale, nos recherches nous permettent d'affirmer que, dans les écrits scientifiques, il existe un flou entourant les signes non verbaux et leur incidence

sur la gestion de l'ambiance éducative d'une classe. Or, bien que les chercheurs soient unanimement d'accord pour admettre que le dialogue est un mélange à proportions variables de verbal et de non verbal, il n'existe pas d'études qui s'attardent à la dimension non verbale comme telle. Pour Cosnier (1998), « le statut de la communication non verbale reste souvent marginal et mal défini ». Pour certains auteurs, le non verbal n'existe que « par renforcement implicite d'un langage plus explicite, en occurrence la langue parlée ». Cette croyance apparaît notamment chez Archambault & Chouinard (2003) ainsi que chez Legendre (1993), quoique davantage nuancée. Pour Archambault et Chouinard (2003), les signes non verbaux ne sont qu'un moyen d'intervention de base, « utilisé comme simple avertissement précédent le rappel verbal ». Par contre, pour Pujade-Renault & Zimmermann (1976), les signes non verbaux peuvent très bien être les transmetteurs principaux d'un message et pas exclusivement comme soutien au langage verbal. De même, chez Legault (1993, citant Jones, 1979), qui a davantage travaillé sur la gestion disciplinaire de la classe, « les techniques de soutien à l'inconduite sont à la fois discrètes, subtiles et efficaces, lorsqu'elles sont bien utilisées par l'enseignant ». Legault (1993) précise en affirmant péremptoirement que « la maîtrise des différentes techniques reliées au langage corporel pourrait régler la majorité des cas d'indiscipline dans une classe ». Ainsi, pour ces auteurs, il serait limitatif de percevoir le statut des indices non verbaux comme agissant strictement en tant que doublure du langage explicite.

Abondant dans le même sens que les auteurs précédents, DeVito (1993) affirme que les deux systèmes de transmission de messages (verbal et non verbal) fonctionnent de concert. Il précise que les messages non verbaux interagissent avec les messages verbaux de six manières principales. Ils les accentuent, leur apportent un complément, les contredisent, les régularisent, les répètent et s'y substituent.

Enfin, pour sa part, Thérèse Nault (1998) affirme que l'utilisation adéquate de certains signes non verbaux a des répercussions directement observables sur la

discipline en classe. Ces quelques exemples illustrent bien l'absence de consensus quant aux rôles que peuvent jouer les signes non verbaux dans la gestion de l'ambiance d'une classe. Les résultats de notre recherche apporteront, nous le pensons humblement, une certaine clarification sur ces questions.

En permettant d'identifier plus clairement des stratégies de CNV utilisées par des enseignants experts en gestion de classe, notre recherche atteint les objectifs préalablement fixés. Toutefois, malgré les nouvelles connaissances qu'elle apporte, notre recherche demeure limitée.

En premier lieu, parce qu'ils ne sont pas nécessairement transférables, les résultats de notre recherche ne permettent pas de tirer des conclusions finales et définitives quant aux pratiques d'utilisation des signes non verbaux comme outil de gestion de la classe.

En second lieu, notre recherche demeure limitée parce qu'elle est davantage axée sur une meilleure connaissance du terrain et utilise des outils exploratoires exclusivement rattachés aux méthodes qualitatives. Une éventuelle recherche portant sur le même thème et alliant des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives produirait sans aucun doute des résultats complémentaires à la nôtre.

En troisième lieu, nous reconnaissons que notre recherche ne permet pas de clarifier définitivement un certain flou scientifique entourant l'incidence des stratégies de CNV sur la gestion d'une classe. Tout au plus, nous avons éventuellement fait quelques pas sur le chemin de cette clarification, mais l'ambiguïté constatée dans les écrits exige des recherches subséquentes.

CONCLUSION

Notre recherche visait spécifiquement à identifier plus clairement des stratégies de CNV utilisées par des enseignants experts en gestion de classe. Dans cette optique, et grâce notamment à la grande richesse des praticiens qui y ont participé, notre recherche a atteint les objectifs préalablement fixés.

Dans une méthodologie alliant divers outils de collecte de données, et selon une approche largement inspirée de la *Grounded Theory* (GT), nous avons compilé et analysé (avec l'aide du logiciel QSR NVivo) les données recueillies auprès de praticiens bien établis dans leur milieu de travail et, de surcroît, considérés par leurs pairs comme étant experts en gestion de groupe d'élèves à l'élémentaire. Cette expertise attribuée aux répondants a contribué, nous le croyons, à la richesse des connaissances découlant de l'analyse des données recueillies.

À la lumière des données fournies par les participants, il ressort que les praticiens experts en gestion de classe utilisent de multiples stratégies de CNV qui, selon eux, facilitent grandement la création et le maintien d'une saine ambiance éducative dans leur classe du primaire. En ce sens, nous avons su identifier plus clairement de multiples stratégies de CVN utilisées par des enseignants afin de gérer efficacement leur classe.

De plus, les données révèlent que les enseignants experts sont des praticiens sachant précisément ce qu'ils veulent et ce qu'ils attendent de leurs élèves. Ils connaissent très bien leur système de valeurs et savent identifier les comportements qu'ils souhaitent reproduire ou développer chez leurs élèves. Par le fait même, leurs comportements non verbaux, conscients ou non, délibérés ou non, sont nécessairement empreints de clarté et de précision pour les élèves qui ont appris à les décoder. C'est ainsi que les participants transmettent à leurs élèves des messages qui sont en lien direct avec les buts qu'ils recherchent. Nous croyons donc que cette clarté

dans les buts et les stratégies, en l'occurrence les comportements non verbaux, est en grande partie ce qui peut expliquer l'aisance qu'ils ont à gérer leur classe de façon harmonieuse. Les participants sont proches de leurs élèves, de différentes manières. L'utilisation efficace des signes non verbaux s'avère être pour eux un outil utile afin de s'approcher des élèves, d'entrer en contact, d'instaurer la relation.

Pour conclure, nous soulignons que, en plus de permettre l'identification de certaines stratégies de CNV, notre recherche a été, pour nous comme pour certains participants, l'occasion de réfléchir sur nos pratiques enseignantes et leurs incidences sur la saine gestion de notre classe. Elle nous a permis de mener plus avant notre compréhension du phénomène et de mieux saisir les ramifications de notre thème de recherche. D'ailleurs, afin d'illustrer cette amorce introspective chez certains enseignants, nous concluons cette recherche par une citation de Vanessa, participante à la recherche, qui va dans ce sens :

« En analysant mon langage non verbal en classe pour ta recherche, j'ai le goût maintenant d'apprendre à décoder les signes qui accompagnent les paroles d'un élève. Mais aussi, dans un contexte plus élargi, pour toute personne entrant en contact avec moi, ça peut m'être utile. Disons que la parole peut nous mentir, mais les gestes, eux, ne mentent pas. Je réalise qu'il y a dans ce langage tant de possibilités que, finalement, je comprends mieux le choix d'objet de recherche. »

RÉFÉRENCES

- Adler, B. R., Towne, N. (1998). *Communication et interactions*, (2^e éd.), Laval, Éd. Études vivantes.
- Adler, R.B. & Towne, N. (2005). *Communication et interactions*. Montréal: Beauchemin.
- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement: un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes un outil de formation à l'auto-analyse. *Les Sciences de l'Éducation*, (4-5), 65-94.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Axtell, R.E. (1998). *Gestures : the do's and taboo's of body language around the world*. New York : J. Wiley.
- Axtell, R.E. (1991). *Le pouvoir des gestes : guide de la communication non verbale*. New York, : J. Wiley.
- Bampton, R. & Cowton, C. J. (2002). The E-Interview. *Forum Qualitative Social Research*, 3(2)
- Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *Les secrets de la communication*. Éditions Le jour : Montréal.
- Barrier, G. (2008). *La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification*. Issy-les-Moulineaux France : ESF.
- Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques*, (346), 12-13.
- Bézieux, H. R. d. (1999). *L'entretien d'explicitation en entreprise*. Paris : Dunod.

- Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. (Éds). (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowers, B. J. (1988). Grounded theory. Dans Sarter, B. (Ed.), *Paths to knowledge: Innovative research methods for nursing* (p. 33-59). New York : National League for Nursing.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Dans Vandenberghe, R. & Huberman, M. A. (Dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (p. 15-37). Cambridge : Cambridge University Press.
- Cabin, P. & Dortier, J.-F. (1998). *La communication: état des savoirs*. Auxerre, FR : Éditions Sciences Humaines.
- Cameron, M. (2005). *Les gestes et les attitudes qui parlent*. Montréal : Québecor.
- Canter, L. & Petersen, K. (1995). *Teaching Students To Get Along*. Montréal : Canter.
- Canter, L. & Petersen, K. (2003). *Bien s'entendre pour bien apprendre*. Montréal : La Chenelière/McGrawHill.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*. Montréal : La Chenelière.
- Charmaz, K. (1983). The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation. Dans Emerson, R. M. (Ed.), *Contemporary Field Research* (p. 109-126). Boston : Little-Brown.
- Charmaz, K. (1995). Between positivism and postmodernism: Implications for methods. *Studies in Symbolic Interaction*, (17), 43-72.

- Charmaz, K. (2002). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. Dans Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (Eds.), *Handbook of interview research. Context & method*. (p. 675-694). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory. Dans Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (Eds.), *Approaches to Qualitative Research* (p. 496-521). New York : Oxford University Press.
- Clerc, F. (1994). Les paradoxes de la formation initiale des enseignants. *Animation et éducation*, (121), 11-16.
- Cole, M. & Walker, S. (Eds.). (1989). *Teaching and stress*. Philadelphia, PA : Open University Press.
- Conquet, A. (1970). Comment communiquer. Paris : Entreprise moderne d'édition.
- Cooper, P.J. & Simonds, C.J.,(2007). Communication for the classroom teacher, 8e eds, Boston : Pearson Education.
- Corraze, J. (1988). *Les communications non-verbales*. France : PUF.
- Cosnier, J.(1998). La communication interpersonnelle : Les gestes du dialogue. Dans Cabin, P. & Dortier, J.-F. (1998). *La communication: état des savoirs*. Auxerre, FR : Éditions Sciences Humaines.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Côté, C. (1992). La discipline en classe et à l'école. Montréal : Guérin.
- Côté, C. (1994). La gestion de la classe. Montréal : Guérin.
- De Landsheere, G. & Delchambre, A. (1979). Les comportements non verbaux de l'enseignant : Comment les maîtres enseignent II. Paris : Fernand Nathan.
- De Landsheere, G. & Delchambre, A. (1980). Les comportements non verbaux de l'enseignant. *Vie pédagogique*, (8), 4-12.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Devers, T. (1988). *Communiquer autrement : Expression non verbale, attitudes et comportements*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Devito, A. J. (1993). *Les fondements de la communication humaine*, Gaëtan Morin.
- Dionne, P. & Ouellet, G. (1990). *La communication interpersonnelle et organisationnelle: l'effet Palo Alto*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Dunham, J. (1984). *Stress in teaching*. London : Croom Helm.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris: Presses universitaires de France.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Galinon-Méléneec, B. (2007). *Penser autrement la communication*. Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, C. & Jeffrey, D. (1999). *Enseigner et séduire*. Québec : Presses de l'Université Laval 1999
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. PUF : France.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (Eds.). (2002). *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Guillemette, F. (2006). L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Thèse inédite, Université du Québec à Montréal.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (Eds.). (2004). *Approaches to Qualitative Research*. New York : Oxford University Press.
- Holloway, I. & Wheeler, S. (2002). Supervision in Qualitative Research. Dans Holloway, I. & Wheeler, S. *Qualitative Research in Nursing* (2nd ed.) (p. 69-76). Oxford : Blackwell.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche en éducation : étapes et approches. (3^e édition). Sherbrooke : CRP.
- King, G. (1998). Exemplary Music Educator : A Case Study. Dans Bulletin of the Concil research in music education. 137. pp.57-72.
- King, N. (2004). Using interviews in qualitative research. Dans Cassell, C. & Symon, G. (Eds.), *Essential guide qualitative methods in organizational research* (p. 11-22). Thousand Oaks, CA : Sage.
- La Borderie, R. (1979). *Aspects de la communication éducative*. Tournai : Casterman.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (Éds), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Lardellier, P. (2008). *Pour en finir avec la « synergologie »*. Une analyse critique d'une pseudoscience du « décodage du non-verbal ». Dans Communication - Université Laval. 2008, vol. 26, n°2, pp. 197-223.

- Lavoie, S., & Guillemette, F. (2009) L'apport de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans l'étude de l'enseignement des sciences humaines. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 46-63.
- Legault, J.-P. (1993). La gestion disciplinaire de la classe. Montréal : Logiques.
- Legault, J.-P. (2001). *Gestion de classe et discipline*. Montréal : Logiques.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin-Eska.
- Létourneau, J. (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*. Lévis : École et comportement.
- Loiselle, J., Royer, N., Dussault, M. & Deaudelin, C. (2000). Le stress ressenti au travail par les enseignants québécois et les types de soutien offerts par l'école. Dans Gangloff, B. (Dir.), *Satisfactions et souffrances au travail* (p. 69-76). Montréal : L'Harmattan.
- Maillebouis, M. & Vasconcellos, M.-D. (1997). Un nouveau regard sur l'action éducative: l'analyse des pratiques professionnelles. *Perspectives documentaires en éducation*, (41), 35-67.
- Marsollier, C. & Obin, J.-P. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). London : Sage.
- Mayer, R. & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. & collaborateurs (Éds), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-121). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (2006). *Faire l'école, faire la classe*. Nouvelle édition complétée. Paris : ESF éditeur.
- Messinger, J. (2006). *Ces gestes qui manipulent, ces mots qui influencent*. Paris : First éditions.

- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Milmoë, S. , Novey, M. S., Kagan, J. & Rosenthal, R. (1968). The mother's voice : Postdictor of aspects of her baby's bhavior, *Proceedings of the 76th Annual Convention of the Arerican Psychological Association*, 3, 463-464.
- Minder, M. (1997). *Champs d'action pédagogique: Une encyclopédie des domaines de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Morin, C., Bouvier, P. & Juneau, G. (1998). Être prof : trucs, conseils et témoignages d'enseignants. Montréal : Logiques.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Mucchielli, A. (2000). *La nouvelle communication*. Éditions Armand Colin.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal : Logiques.
- Neill, S. (1991). *Classroom nonverbal communication*. London : Routledge.
- Neill, S.R.St J., Fitzgerald, J.M. & Jones, B. (1983). The relation between reported awariness of non-verbal communication and rated effectiveness in probationer and student teachers. Dans *Journal of eduction for teaching*. Vol. 9, 1, pp.16-29.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Perls, F. (2003). *Manuel de Gestalt-thérapie*. Paris : ESF.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (Dir), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : G. Morin.

- Pujade-Renaud, C. (1985). Entretien avec C. Pujade-Renaud. *Revue E.P.S.*, (191), 45-49.
- Pujade-Renaud, C. & Zimmermann, D. (1976). *Voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : ESF.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.
- Richey, H. W. & Richey, M. H. (1978). Nonverbal behaviour in the classroom. *Psychology in the schools*, (15), numéro 4, 571-576.
- Romano, C. & Salzer, J. (1990). *Enseigner c'est aussi savoir communiquer*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Romano, G. (1993). Pour maintenir un climat propice aux apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(10), 31-32.
- Salzer, J. (1981). L'expression corporelle : un enseignement de la communication. Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Shannon, C et Weaver, W. (1975). *Théorie mathématique de la communication*. Paris : Éditions Retz.
- Sikes, P. J., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and continuities*. London : Falmer.
- Smith, M., Misra, A. (1992). Comprehensive Management System for Students in Regular Classrooms. Dans *Elementary School Journal*; v92 n3 p353-72 Jan 1992.

- Spitzberg, B.H & Cupach, R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. New York : Springer-Verlag.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.
- Timbal-Duclaux, L. (1984). La programmation neuro-linguistique. *Communication et langages*, (60), 84-98.
- Tournebise, T. (2008). L'art d'être communicant avec soi et avec les autres. Dangles
- Turchet, P. (1998). *La synergologie*. Paris : T.F.Com.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e éd.). Paris : ESF.
- Villani, A. (1996). Méthode et théorie dans l'oeuvre de Gilles Deleuze. Dans *Les temps modernes*, (586), 142-154.
- Wasicsko, M. M., Ross, S. M. (1982). How to Create Discipline Problems. *Clearing House*: 56(4), 149-152.
- Watzlawick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Weitz, S. (1974). *Non-verbal communication*. London, UK : Oxford University Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Winkin, Y. (1990). Éléments pour un procès de la P.N.L., Dans *MédiAnalyses*, no. 7, septembre, 1990, pp. 43-50.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil.

Zimmermann, D. (1978). *Un langage non verbal de classe*. Dans *Revue Française de pédagogie*, numéro 44, juillet, août, septembre, 46-69.